

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Maria Christina Justo**

**COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR:  
ATUAÇÃO, FUNÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO  
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Maria Christina Justo**

**COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR:  
ATUAÇÃO, FUNÇÕES, POSSIBILIDADES E LIMITES**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

**SÃO PAULO**  
**2013**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Dedico esta tese ao meu pai, Celso, que me ensinou a buscar a justiça, a verdade e a solidariedade.

Para minha mãe, Nilda, que foi minha primeira e grande mestra.

Aos meus filhos Ricardo e Mariana, por serem meus parceiros e porto seguro nos momentos de dificuldade, e por me inspirarem a transpor os obstáculos e alçar este voo com determinação e alegria.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, por sua competência, seu cuidado, sua generosidade e sabedoria. Sua presença e amizade foram determinantes no meu processo de desenvolvimento.

Às professoras Dra. Débora Cristina Jeffrey e Dra. Nádia Dumara Ruiz Silveira por suas contribuições e orientações relevantes e extremamente ampliadoras na qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marina Feldmann e ao Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar, por aceitarem o convite para a banca.

A todos os meus professores do Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que me enriqueceram com competência e ampliaram a minha visão de educação como um todo.

Às minhas parceiras de jornada na PUC, especialmente, Silene, Fátima e Karen, pela amizade e trocas enriquecedoras que vivenciamos. Longas foram as idas e vindas de nossa cidade a São Paulo, e ter sua companhia, Silene, foi sempre um conforto.

Ao meu irmão Alex e a minha amiga Sheila, que em todos os momentos estiveram presentes, mesmo a distância, ajudando, apoiando e sendo parceiros de vida.

Aos meus colegas Coordenadores de Curso que, apesar de tanto trabalho a fazer, dedicaram parte de seu precioso tempo para participar desta pesquisa e socializar o seu conhecimento e experiências na área.

A todos, muito obrigada!

## **RESUMO**

JUSTO, Maria Christina. **Coordenação de curso no ensino superior:** atuação, funções, possibilidades e limites. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar os limites e possibilidades de ação que o Coordenador de Curso tem em seu trabalho, enquanto gestor educacional de um Centro Universitário. A opção metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa com características de estudo de caso. A pesquisa foi elaborada por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de observação, questionário e grupo focal. O cenário da pesquisa foi um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo. Os dados coletados, tendo como sujeitos os coordenadores de curso, foram submetidos à análise e compõe este estudo. Como resultado da pesquisa, foi possível reconhecer as dimensões de atuação e caracterizar as funções do coordenador de curso em Centros Universitários e explicitar as ações pertinentes a sua atuação na organização e no funcionamento de seu curso. Além disso, pode-se afirmar que, apesar da quantidade de suas atribuições, os resultados dos processos de realização de propostas formativas e de desenvolvimento de docentes no ensino superior podem ser favorecidos com a intervenção deste profissional. Esta pesquisa não encerra o assunto abordado, mas estimula os estudos relacionados aos desafios e demandas relativas ao trabalho dos coordenadores de curso de instituição privada do ensino superior, incluindo a formação continuada de docentes sob sua responsabilidade. Novas pesquisas poderão ser desenvolvidas a partir dos subsídios apresentados neste trabalho, ampliando o significado deste profissional no ensino superior.

**Palavras-chave:** Coordenação de Curso em Instituições de Ensino Superior. Funções do Coordenador de Curso. Atuação do Coordenador de Curso.

## **ABSTRACT**

JUSTO, Maria Christina. **Course coordination in higher education:** performance, roles, possibilities and limitations. 2013. 228 f. Thesis (PhD in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

The purpose of this research is to investigate the possibilities and limitations of action that a Course Coordinator has in his work as an educational manager of a University Center. The methodology applied herein was a qualitative approach with features of a case study. The research was developed through literature review, documental analysis and field research. Data were collected through observation, questionnaires and a focus group. Its setting was a Higher Education Institution in the state of São Paulo. These data, having as subject course coordinators, were analyzed and included in this study. As a result of the research, it was possible to recognize the dimensions of the performance and to characterize the roles of course coordinators in University Centers, and to clarify the actions that are relevant to their performance in the organization and operation of their courses. Moreover, there is evidence that, despite the work load of a course coordinator, the outcomes of formative and developmental proposals for higher education teachers may benefit from the intervention of this professional. This research does not intend to be exhaustive, but rather to foster studies related to the challenges and demands regarding the work of course coordinators in private higher education institutions, including the continuing education of teachers under their responsibility. Further investigations may be developed from the contributions presented in this work, expanding the meaning of this professional within higher education.

**Keywords:** Course Coordination in Higher Education Institutions. Roles of the Course Coordinator. Performance of the Course Coordinator.

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1 – Organograma institucional.....</b>	<b>96</b>
--	-----------

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 –Escolarização dos coordenadores de curso.....</b>	106
<b>Gráfico 2 –Instituições formadoras dos coordenadores de curso.....</b>	107
<b>Gráfico 3 –Áreas de atuação dos coordenadores de curso.....</b>	108
<b>Gráfico 4 –Disciplinas ministradas pelos coordenadores de curso.....</b>	109
<b>Gráfico 5 –Tempo de docência dos coordenadores de curso.....</b>	110
<b>Gráfico 6 –Tempo de atuação dos coordenadores de curso na IES.....</b>	111
<b>Gráfico 7 –Tempo de coordenação na IES pesquisada.....</b>	112

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil por categoria administrativa no período de 1995 a 2012.....</b>	<b>22</b>
<b>Tabela 2 – Denominação dos coordenadores de curso.....</b>	<b>104</b>

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSUNI- Conselho Universitário

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES- Programa de Financiamento Estudantil

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão

IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

IES- Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NDE- Núcleo Docente Estruturante

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE- Plano Nacional de Educação

PPC- Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESu- Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TeCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura)

USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONSTITUIÇÃO E SITUAÇÃO ATUAL .....</b>	<b>25</b>
1.1 Histórico do ensino superior brasileiro.....	25
1.2 Ensino superior brasileiro na atualidade .....	28
1.3 Inovações no ensino superior: avanços e conquistas.....	38
<b>2 COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>44</b>
2.1 Administração, coordenação e gestão educacional .....	44
2.2 Coordenador de curso no ensino superior privado e legislação pertinente .....	47
2.3 Perfil do coordenador de curso no ensino superior .....	57
2.4 Atribuições do coordenador de curso no ensino superior privado .....	62
<b>3 DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>69</b>
3.1 Perfil e competências do professor no ensino superior brasileiro atual..	69
3.2 Formação continuada de docentes no ensino superior .....	76
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>89</b>
4.1 Pesquisa de abordagem qualitativa - estudo de caso.....	89
4.2 Pesquisa bibliográfica e análise documental .....	91
4.3 Pesquisa de campo: observação, questionário e grupo focal .....	92
4.4 Cenário da pesquisa .....	95
4.5 Sujeitos pesquisados e os passos da pesquisa.....	99
<b>5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DESVELANDO O PROCESSO.....</b>	<b>103</b>
5.1 Perfil dos coordenadores de curso .....	103
5.2 Análise dos dados do grupo focal.....	113
5.2.1 Categoria de análise: atribuições do coordenador de curso.....	115
5.2.2 Categorias de análise emergentes do processo grupal .....	140

<b>5.3 Resultados e contribuições: pontos para reflexão e ação de coordenadores de curso em centro universitário .....</b>	<b>160</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>190</b>



www.MyStudios.com

Há os que se acostumaram a pôr sobre todas as coisas  
uma claridade sem enganos, e conquistaram o gosto de  
atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino.  
Esse gosto provém da humildade persistente de aprender.  
A cada instante há um novo conhecimento a encontrar,  
uma nova lição despertando, uma situação nova, que se  
deve resolver.

Cecília Meireles, 2001.

## INTRODUÇÃO

O meu envolvimento com a educação e o ensino remonta a minha infância: sou filha e sobrinha de professoras. Sempre fui estimulada pelos meus pais, especialmente pela minha mãe, para a importância dos estudos e o valor do conhecimento.

Na minha vida escolar tive interessantes professores, com diferentes formas de se relacionarem com os alunos, com estratégias metodológicas distintas: no antigo primário, no ginásial e no científico. Mas, quando entrei na faculdade, achei que tinha encontrado o meu espaço: um mundo a conhecer!

Vinha de uma pequena cidade do interior e fui fazer Psicologia na Universidade de São Paulo, *campus* de Ribeirão Preto. Nesta instituição, conheci grandes mestres, professores entusiasmados com sua ação educadora, o que me abriu a possibilidade de conhecer os grandes filósofos, a importância do desenvolvimento humano, do afeto, das relações e o mundo interno das pessoas, o comportamentalismo. Os momentos de descontentamento foram contrabalançados pela abertura para aprender e perceber o valor da figura do professor. Foi na residência em Psicologia Médica na Faculdade de Medicina e no atendimento a crianças carentes no Ambulatório do Hospital das Clínicas, que, como estagiária, repensei a importância da educação ao observar o processo de aprendizagem da criança hospitalizada, que não tinha atendimento pedagógico na ocasião, mas apenas psicológico. Assim, optei por cursar Pedagogia e ampliar minha formação, voltada ao processo de aprendizagem.

Encantei-me, então, pela educação, de um modo geral, e pela educação de pessoas com necessidades especiais, onde atuei por cinco ricos e interessantes anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Nesse período, participando da equipe multidisciplinar da unidade, trabalhei com os alunos, pais, docentes e a equipe de funcionários. Em seguida, ganhei uma bolsa de estudos para um mestrado no exterior e, lá fui eu, ‘caipira da gema’, para os Estados Unidos na “Southern Illinois University”, na cidade de Carbondale. Novo espaço, nova

cultura, nova oportunidade de aprender. Então, conheci novos mestres, amigos e muita gente genuinamente voltada para a questão da educação e da aprendizagem, da troca de experiências interculturais, das relações humanas. O coordenador da Pós-Graduação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência, era um profissional muito atento às necessidades e ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, futuros docentes no ensino superior.

Voltei ao Brasil e, depois de trabalhar em diferentes espaços, recebi um convite para atuar no ensino superior e iniciei como docente numa faculdade particular, com muita alegria e disposição, há cerca de vinte e três anos. De início, percebi que ser docente era bem mais complexo do que eu supunha... Não havia um gestor ou Coordenador de Curso para dar as informações iniciais sobre as funções de um professor universitário. Não tínhamos, na ocasião, uma orientação geral sobre a própria instituição, sua cultura, suas questões, o projeto político pedagógico de curso...

Aquele período foi marcado por muito esforço pessoal para estar e refletir com os alunos, alunos-trabalhadores, a importância do aprender para suas vidas. Não somente o tempo do aprender conteúdos cognitivos e ‘receitas’ para ensinar somente, mas, também, de acompanhá-los na construção de uma concepção de educação que considera o aluno como um ser inteiro, que o prepara para a ação cidadã.

Assim, e para melhor trabalhar nesta nova função como professora universitária, retomei os estudos. Iniciei o mestrado em Educação Escolar da UNESP, *campus* de Araraquara. Foi um período de muitas dificuldades em função da conciliação entre trabalho, família, viagens semanais a Araraquara e ao *campus* da USP de Ribeirão Preto, onde trabalhava meu orientador. Sabedor do meu pouco contato com o ensino fundamental e seus docentes, foco da minha dissertação, orientou-me a observar por meses a ação de professores dos anos iniciais, área em que eu nunca trabalhara. E lá fui eu, conhecer uma nova realidade educativa, novas ações docentes, novas dificuldades e possibilidades... Foi um período sofrido pelo desgaste das viagens, mas, muito enriquecedor pessoal e profissionalmente. Naquela ocasião, pude ter contato e conhecer um pouco da realidade do ensino fundamental: a preocupação dos docentes com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do alunado, as dificuldades pedagógicas e relacionais com os alunos, a

falta de troca entre os professores, mesmo nas reuniões pedagógicas, as dificuldades de planejamento e de avaliação, de participação na administração da unidade escolar...

Continuei no ensino superior e, por um convite de uma colega de mestrado, passei a trabalhar no Centro Universitário no qual estou até hoje, doze anos depois. Na ocasião, essa instituição de ensino superior (IES) ainda não utilizava processos de seleção para admissão de seus docentes. Também não recebi orientações sobre o fazer docente, a questão curricular, o projeto pedagógico de curso...

Nesse período, fui ficando cada vez mais envolvida com a minha ação docente em disciplinas relacionadas à Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Educação, Saúde e Educação, Relações Humanas no Trabalho e Gestão de Pessoas. Minhas referências foram meus professores do mestrado, cujo foco principal era o ensinar, o compartilhar seus estudos. Contudo, sentia que era muito complexo e difícil ser docente no ensino superior. Não tinha respostas para minhas dúvidas e questões...

Depois de dois anos na IES, fui convidada a atuar também como coordenadora de curso<sup>1</sup>. Entrei sem formação, orientação ou preparo e, principalmente, com muita angústia pela responsabilidade do novo trabalho, muitas inseguranças e questionamentos. Além disso, eu era a ‘novata’ que entrava na coordenação de um curso superior de pedagogos com anos de casa, era a ‘outsider’. Não conhecia muito da cultura<sup>2</sup> da IES, pois até então era professora recente na instituição, e no curso de Administração. Além disso, estava preocupada em como faria para lidar com a atribuição de aulas a professores, a prestação de contas, as reclamações dos alunos sobre a ação dos docentes, dos professores sobre as dificuldades com os alunos e as questões relativas à área de pessoal/administrativa, dos pais sobre seus filhos e o seu desenvolvimento escolar, do processo de ensino-aprendizagem, a questão do currículo, do próprio projeto pedagógico de curso... Demandas externas também apareciam, dos mais diferentes tipos: aumento da concorrência, da heterogeneidade discente, o aparecimento de novas tecnologias...

---

<sup>1</sup>Nesta pesquisa, o foco está no trabalho do coordenador de curso de Centro Universitário. Em alguns momentos, o termo coordenador de curso será sinônimo de coordenador gestor e coordenador gestor de curso.

<sup>2</sup>Cultura organizacional se refere a “[...] um conjunto de fenômenos decorrentes da interação de seres humanos na organização, no caso escolar. Trata-se de um conceito que engloba tanto os fatos materiais como abstratos decorrentes da convivência humana institucional” (BRITO, 2009, p.247).

O meu desenvolvimento profissional na coordenação de curso do ensino superior ocorreu de maneira bastante abrupta e informal, no fazer diário, nos exemplos, pelas trocas de experiências com os demais coordenadores do centro universitário associado a minha imensa vontade de aprender, de superar aquele momento de dificuldade inicial e de desafio. Assim, fui conhecendo a realidade educacional no ensino superior, por meio da docência, que nunca abri mão, e da gestão educacional, isto é, da coordenação de curso.

Nessa condição, afloraram minhas dificuldades e as dos meus colegas no complexo processo de ensino-aprendizagem. Complexo, considerando a realidade das escolas que conheci, especialmente as do ensino superior (faculdades isoladas, de início e, em seguida, Centro Universitário), que mostravam que as ações docentes tendiam a se iniciar e a se encerrar na sala de aula, apresentando um profissional focado na função ensino, distanciado do objetivo fundamental da educação que objetiva a formação integral do aluno. Com relação a isto, estou me reportando às afirmações de Masetto (2003), que assevera que a aprendizagem envolve um processo de crescimento e de desenvolvimento da pessoa na sua totalidade, abrangendo quatro áreas: cognitiva (aspecto mental e intelectual); afetivo-emocional (autoconhecimento); habilidades e atitudes e valores (valores pessoais e desenvolvimento de relações sociais – participação na sociedade como cidadão).

Pude observar, ainda, enquanto Coordenadora de Curso, que a ação do professor ocorria, geralmente, em detrimento de uma ação educativa mais ampla, voltada à pesquisa e à prática investigativa sobre o seu próprio trabalho e, mesmo, ao desenvolvimento dos alunos para além de conteúdos cognitivos, deixando tais profissionais sem condições de pensar um projeto de educação comprometido com o seu desenvolvimento e a capacidade de seus alunos, de modo que pudessem intervir na realidade e transformá-la...

Outro aspecto que pude observar nesse espaço educativo se relacionava ao alto número de profissionais que buscavam atuar na docência no ensino superior, como forma de minimizar dificuldades ligadas à empregabilidade, fazendo do ensino superior um espaço “a mais” de trabalho.

Observando diariamente esta situação, passei a pensar seriamente na possibilidade de refletir e de agir sobre esta realidade. Assim determinada, comecei

a pensar em cursar o doutorado. Poderia, neste novo espaço de aprendizagem, aprender mais sobre o intrincado trabalho de ser coordenadora de um Centro Universitário, lidar com todas aquelas dúvidas e questionamentos sobre como propor ações de desenvolvimento do projeto pedagógico do curso, como ajudar os docentes em termos de assistência didático-pedagógica, como tratar da supervisão de atividades pedagógicas, curriculares e de materiais didáticos, como estimular um clima de trabalho cooperativo entre os membros do curso, como organizar os dados e documentação sobre aspectos qualitativos e quantitativos do curso, como lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, os inadimplentes, enfim.

Assim, novamente, vi-me ‘na estrada’. Trabalhar e conciliar a realidade de ser aluna de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e continuar meu desenvolvimento como docente e como coordenadora de curso superior num Centro Universitário em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

Foi uma alegria imensa vir para esta instituição, sonho antigo que não pudera concretizar. Seria uma nova oportunidade para aprender, relacionar-me, propor-me novos desafios. Então, organizei-me para iniciar essa nova etapa de minha vida.

De início, tive muitos percalços e preocupações. Não era simples conciliar meu trabalho no Centro Universitário no interior com os estudos em São Paulo. Mas, não desisti e, nesse movimento novo, pude ter grandes oportunidades para refletir, rever posturas e lidar com minhas dificuldades e limites. Quão interessantes foram as aulas de que pude participar! Novas estratégias educativas, a questão do currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a importância sobre a formação e o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior... Pela minha experiência, pude observar que, geralmente, os docentes aprendem a ser professores do ensino superior mediante um processo pessoal, autodidata e/ou seguindo a rotina de outros colegas que se dispõem a ajudá-los.

Outro aspecto importante a esse respeito e que me mobilizou profundamente, relaciona-se à ação do Coordenador de Curso/gestor universitário com ênfase no aspecto de formação do docente em serviço. Para os autores estudados, as propostas de desenvolvimento profissional da docência universitária deviam enfatizar a colaboração dos profissionais envolvidos no processo para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos político-pedagógicos, as estratégias

de ação pedagógica e que a gestão de curso devia estar atenta para promover o trabalho em equipe em prol do processo de aprendizagem dos nele envolvidos.

Tais reflexões, além do prazer de trabalhar como professora e Coordenadora de Curso no ensino superior, motivaram-me a continuar pesquisando o tema, sabendo que a área possui um espaço instigante e desafiador para o desenvolvimento de novos projetos e estudos.

Assim, passei a refletir sobre os parâmetros relativos às ações do coordenador de curso no centro universitário, bem como suas dificuldades, dúvidas e angústias, buscando refletir, a partir do ponto de vista dos coordenadores, sobre ações que pudessem favorecer o desenvolvimento profissional e a formação continuada em serviço dos professores de seu curso.

A escolha de um tema envolve levar em consideração não só a relevância pessoal, mas, também acadêmica, profissional e social do projeto em questão. Em termos de relevância pessoal, mobilizou-me, como colocado anteriormente, o fato de ser coordenadora universitária numa instituição privada há cerca de doze anos e observar as dificuldades e dilemas dos meus pares coordenadores no seu fazer diário, especialmente com relação à ação de formação e desenvolvimento docente.

Quanto à relevância acadêmica, esta pesquisa poderá contribuir para a realização de cursos de aperfeiçoamento que permitam aos coordenadores de curso buscarem o desenvolvimento de atitudes e valores na construção coletiva de uma docência responsável com a ação cidadã, que vise ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do docente, que envolva a reflexão sobre as atitudes e relações sociais no trabalho, conhecer o projeto pedagógico do curso, ser agente no planejamento de ações do curso, dentre outros. De acordo com Brzezinski, em pesquisa<sup>3</sup> realizada no período de 2003-2006 com teses e dissertações, com os descritores “Gestão e Gestor da Educação” com uma amostra de produções de quinze universidades, os resultados indicam que estes descritores são temas pouco explorados. Apenas 2,61% das dissertações contemplaram esses descritores.

---

<sup>3</sup>BRZEZINSKI, I. **Gestão e gestor da educação nas teses e dissertações no período 2003-2006.** Trabalho vinculado ao Eixo 2 “Espaço público da educação na dimensão das políticas locais e da gestão escolar” do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação; VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação; IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Disponível em:  
<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2012.

No que se refere à relevância profissional, este trabalho possibilita ampliar a perspectiva de formação continuada para docentes do Ensino Superior, numa concepção de que uma efetiva ação educativa atente não somente para o conhecimento de conteúdo que o professor julga pertinente trabalhar com os discentes, mas, como evidenciam alguns autores, considerar também as experiências vividas pelos alunos em seu momento histórico, sua experiência cultural, as questões atuais relativas ao trabalho que irão desenvolver...

Em termos de relevância social, este trabalho poderá sensibilizar coordenadores de curso do ensino superior sobre a importância de uma ação gestora integrada e, principalmente, para a importância do desenvolvimento de um espaço de formação continuada para docentes que valorizem o desenvolvimento de atitudes e de valores nos alunos para uma ação cidadã. Assim espero. Desta feita delineia-se o problema de pesquisa e as questões norteadoras.

### **Problema de pesquisa, questões norteadoras e hipótese**

Dentre as questões que norteiam este projeto de pesquisa, uma se sobressai:

- Quais os limites e as possibilidades para ação ou atuação do Coordenador de Curso, enquanto gestor educacional de um Centro Universitário?

Questão principal que se desdobra em outras:

- É possível ao Coordenador de Curso, enquanto gestor educacional, realizar um trabalho de equipe com os docentes do curso que coordena, capaz de resultar em ações de parceria e co-responsabilidade?
- Como e quando o Coordenador poderá sensibilizar os professores do curso para questões internas às da sala de aula, como metodologia, currículo, relação professor-aluno?

Questões que permitem a formulação da hipótese que conduz este trabalho:

A Coordenação de Curso de um Centro Universitário poderia efetivamente desenvolver o seu trabalho enquanto participante da gestão educacional, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, se trabalhasse em equipe com os demais Coordenadores e participantes do curso, e tivesse apoio da direção da instituição, especialmente, as Pró-Reitorias e a Coordenação de Ensino da IES.

### **Objetivos da pesquisa**

O objetivo geral da pesquisa envolve investigar limites e possibilidades da e para a ação do Coordenador de Curso de Centro Universitário, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em sua área. Tal análise visa identificar as possibilidades e desafios relativos à ação do coordenador enquanto gestor educacional neste processo, do seu ponto de vista.

Os objetivos específicos envolvem:

- sistematizar as especificidades do Ensino Superior e Ensino Superior privado no Brasil, com ênfase em Centros Universitários, considerando-se limites e possibilidades;
- especificar as dimensões de atuação do Coordenador de Curso do Ensino Superior privado, especialmente em centros universitários;
- caracterizar as funções do Coordenador de Curso em Centros Universitários;
- explicitar as ações do Coordenador de Curso com relação a sua atuação.

Para atingir os objetivos pretendidos e, em busca de respostas às questões propostas, o trabalho assim se apresenta:

A Introdução apresenta o trajeto pessoal e informações iniciais relevantes para o delineamento desta pesquisa justificando-a pessoal, acadêmica e socialmente.

O Capítulo I especifica os fundamentos teóricos, via pesquisa bibliográfica pertinente, relativos à Educação Brasileira e ao Ensino Superior, Ensino Superior privado, especialmente em Centros Universitários na atualidade, e à questão da inovação no Ensino Superior, inovação entendida como possibilidade de avanços efetivos no que diz respeito à ação do Coordenador de Curso.

O Capítulo II, a partir da análise documental, focaliza os dados referentes às funções e competências da coordenação de curso e à legislação sobre a coordenação no ensino superior e em Centros Universitários, definidos pelo Ministério da Educação e Cultura, pela Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior e pelo Centro Universitário, cenário da pesquisa.

O Capítulo III descreve o perfil do professor universitário e sua formação e desenvolvimento. Apresenta as pesquisas atuais sobre formação continuada e ações do Coordenador de Curso de E.S. privado com os docentes sob sua responsabilidade.

O Capítulo IV traz o percurso metodológico seguido na pesquisa. A metodologia se apoiou numa abordagem qualitativa com características de estudo de caso, e o trabalho se delineou a partir de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo.

O Capítulo V descreve os dados obtidos a partir da pesquisa de campo desenvolvida com os sujeitos, Coordenador de Curso do Centro Universitário em questão. Apresenta, um quadro geral sobre a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa. A seguir, focaliza as considerações finais e as referências utilizadas no decorrer da pesquisa.

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

Art.6º do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997

## CAPÍTULO I

### ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONSTITUIÇÃO E SITUAÇÃO ATUAL

Para refletirmos sobre o trabalho do Coordenador de Curso de Centros Universitários, tendo em vista, mais especificamente, a formação continuada do professor do seu curso, julgamos importante, inicialmente, a título de contextualização, pensar sobre o panorama das mudanças no ensino superior brasileiro - da ênfase no ensino tradicional ao ensino atual nas universidades brasileiras. Dados sobre o ensino superior privado e, em especial, sobre Centros Universitários, a legislação pertinente, bem como sobre o perfil e competências do coordenador de curso são igualmente apresentados. Para tanto, iniciamos este capítulo com reflexões sobre o histórico da Universidade, considerando sua precedência e ascendência sobre os Centros Universitários, foco deste trabalho.

Há de se considerar, para tanto, que o Decreto n.<sup>º</sup> 3.860/2001, no seu Art.1, classifica as Instituições de Ensino Superior (IES) em públicas e privadas. “São instituições públicas quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e instituições privadas quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

De acordo com a LDB – Lei 9.493/96 – no seu Art. 20, as instituições privadas de ensino se enquadram nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito (são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo);
- II – comunitárias (as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade);
- III – confessionais (são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto no inciso anterior).
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

#### 1.1 Histórico do ensino superior brasileiro

A universidade surgiu no século XII como qualquer associação corporativa e, nesta visão, tanto podia significar uma corporação de carpinteiros como uma corporação de mestres e alunos. Era a reunião livre de homens livres, com autonomia para pensar e que se propunham a pensar a ciência, considerando o campo jurídico, as práticas medicinais, a teologia.

A primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, resultado da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito. Essas faculdades já dispunham de certa autonomia jurídica: reconheciaam a participação dos alunos na gestão da universidade e o seu Conselho Universitário podia elaborar uma lista com três nomes de professores catedráticos, entre os quais seria escolhido o reitor. Em 1937, na época do Estado Novo, através de decreto, esta universidade passou a se chamar Universidade do Brasil.

Tanto a Universidade do Rio de Janeiro, como a de Minas Gerais, criada em 1927, apresentavam elementos e contribuições culturais diversas. Ambas se caracterizavam por um aglomerado de escolas superiores que existiam anteriormente de forma isolada.

Com o intuito de organizar o ensino superior no país, em 1931 “[...] o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabeleceu o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país” (PENIN, 2001, p. 319, grifo da autora). Este Estatuto, na p.390, enunciava os fins da Universidade no Brasil:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

A partir de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, ocorreu uma organização mais sistemática do ensino superior no Brasil e, após a Segunda Grande Guerra, este sistema de educação se ampliou. Entre o período de 1940 a 1950, ocorreu a implantação das Pontifícias Universidades Católicas (PUC) no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Campinas.

Contudo, de acordo com Rossato (2011), com o estabelecimento de novas políticas na década de 1930, a área passou a uma dependência que ele chamou de pluricêntrica (com o papel fundamental dos Estados Unidos, mas, também da França e, especialmente, da Inglaterra) e que perdura até os dias atuais. Ele também afirma que

As recentes reformas de educação, notadamente a lei 5540 de 1968 bem como a lei 5692 de 1971 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, de 1996 são fortemente influenciadas pela ação dos Estados Unidos. Algumas delas foram até mesmo gestadas dentro do território e das universidades daquele país (ROSSATO, 2011, p.24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, segundo Cunha (1989), tinha acentuada tendência privatista, garantindo subsídios públicos para os estabelecimentos privados, bem como a presença de seus dirigentes nos conselhos de educação. Para este autor, o regime militar de 1964/84 encontrou um quadro institucional que mantinha o ensino superior de acordo com a ideologia das classes dominantes. Como decorrência, a estrutura universitária brasileira foi adaptada ao modelo norte-americano com o apoio da USAID, cujas mudanças culminaram com a Reforma Universitária de 1968.

A reforma universitária estabelecida pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada Lei da Reforma Universitária, foi concebida como uma estratégia do regime militar de concessão à classe média por mais vagas no ensino superior e de controle do movimento estudantil, ao tentar “[...] inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Nesse sentido, reformar significava desmobilizar os estudantes, estancando o crescimento da oposição ao Regime” (BATTISTUS et al., 2006, p.228).

Assim, de acordo com Nicolato (1986, p.58),

As exigências do modelo político-econômico e as necessidades de superação de uma profunda crise política são então avocados para a demonstração das duas defesas centrais: a) a de que o modelo de organização universitária imposto, ao ampliar o nível interno de centralização do poder, viabilizava o atrelamento das universidades ao estilo de administração pretendido pela tecnoburocracia estatal e b) a de que, ao editar a Reforma, o Governo tentava conquistar o consenso que lhe permitiria superar a crise de hegemonia que abalava a permanência do grupo no poder.

A Lei nº 5.540, reconhecia a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades. Com esta lei, foi extinto o regime de cátedras e privilegiado o regime departamental; o regime de créditos; os cursos de curta duração; a pós-graduação; o "taylorismo"<sup>4</sup> na organização do trabalho; o campus universitário segregado na cidade e foi normatizada a função pesquisa nas universidades. A referida Lei, de certa forma, promove a reestruturação da educação superior, mas deixa nesta, como herança, questões em aberto. Neste período, também, surgiu a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior — ANDES, que se consolidou nas universidades públicas e, se expandiu progressivamente nas particulares.

Assim, durante o período militar (1964-1985), os setores educacionais direcionados ao ensino profissionalizante e superior ligados às empresas e instituições privadas receberam incentivos financeiros governamentais. A educação, subserviente ao capital, que tinha como foco formar mão de obra abundante e de baixo custo, subordinava o ensino, a pesquisa e extensão aos desígnios empresariais (CUNHA; GÓES, 1996). Este contexto, com vistas a ampliar o número de vagas no ensino superior, propiciou o surgimento de faculdades, faculdades isoladas, faculdades de filosofia, ciências e letras como alternativa de formar uma educação mais aligeirada, rápida, privada e constituída de cursos não tradicionais. A questão público *versus* privado parece decorrer dessa legislação e de anteriores, como a LDB 4.244/61, e permanece como assunto em aberto até os dias atuais.

No período militar, foi instituído, ainda, no Brasil, o sistema de Pós-Graduação *strictu-sensu*, e as universidades brasileiras mostraram submissão ao sistema político, colocando-se a serviço do *status quo*, afirma Rossato (2011). Desta feita, os Centros Universitários também seguiram a orientação vigente.

## 1.2 Ensino superior brasileiro na atualidade

---

<sup>4</sup> Taylorismo - é uma concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Em 1911, Taylor publicou "Os princípios da administração", onde descreve seu método. Algumas das principais características do Taylorismo são: racionalização da produção, economia da mão-de-obra, aumento da produtividade no trabalho, além de outras. Para maior aprofundamento ver: CUNHA, L.A. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 1999, n.10, p. 90-96. ISSN 1413-2478. Acesso em: 3 out.2013.

Com a revisão do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, seus mecanismos de reprodução e sua repercussão sobre a qualidade, observamos a persistência de um padrão de improvisação e o desenvolvimento desigual e combinado dos diferentes setores do ensino superior, notadamente o público e o privado na educação superior no Brasil (CUNHA, 2004).

Estatísticas oficiais apresentam dados que ratificam o processo de crescimento acelerado do número de instituições, cursos e vagas, especialmente no setor privado.

**Tabela 1** – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil por categoria administrativa no período de 1995 a 2012

Instituições	1995	2002	2008	2012
Públicas	210	195	236	304
Privadas	684	1.442	2.016	2.112
Total Geral	894	1.637	2.252	2.416

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Como podemos observar na tabela acima, no período entre 1995 a 2012, as instituições públicas aumentaram de 210 para 304. Nesse mesmo período, em contrapartida, as instituições particulares cresceram de 694 para 2.112. A participação das IES privadas passou de 76,51% para 87,42% do total de IES, quase cinco vezes maior que o das IES públicas no país.

O crescimento de alunos e instituições, além disso, “[...] não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes” (CUNHA, 2004, p.796). Severino (2008, p.78) corrobora esta afirmação e ratifica:

Com relação ao ensino superior, a Constituição de 1988 lhe dedica poucos artigos. O artigo 207, lhe assegura “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, afirma-se que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público”.

Na década de 1990, as profundas transformações nacionais e internacionais afetaram diretamente o ensino superior no Brasil. Estas mudanças estavam relacionadas a determinantes externos, como a internacionalização da educação<sup>5</sup>; à globalização, à focalização no modelo europeu (o acordo de Bolonha, às declarações de Lisboa, Praga, Berlim e a Conferência de Bergen<sup>6</sup>) e à universidade a serviço da empresa, da administração, do comércio, do trabalho e do mercado. Já os determinantes internos se relacionavam à LDB 9.394 de 1996 (especialmente pelas possibilidades de ação dos setores privados); à Lei 9.870 de 1999, que ratificou a possibilidade das instituições de ensino superior buscar fins lucrativos; às Faculdades e cursos de Tecnologia (com a proliferação de cursos de curta duração, objetivando a preparação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho) e ao Ensino a distância. Também ao processo de avaliação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em todos os níveis (lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES); às novas propostas voltadas para a questão da universidade, à proposta de reforma universitária de 2005 (em fase de debates) e ao crescimento acelerado do número de IES a partir de 1994-1995.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional". Com relação à qualificação e dedicação dos docentes, esta lei enfatiza que, em médio prazo, um terço deles deva ter títulos de pós-graduação *strictu-sensu* (mestre ou doutor) e um terço (não necessariamente os mesmos) deva atuar na instituição em tempo integral (T.I.).

Esta Lei (LDB), além dos dispositivos relacionados à educação em geral e aplicáveis ao ensino superior, dedica à educação superior, o capítulo IV (artigos 43 a 57). No art. 43 apresenta suas finalidades; no art. 44 estabelece seus cursos e

<sup>5</sup>A internacionalização da educação se refere a “esforço sistemático que tem por objetivo tornar a educação superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho” (MOROSINI, M. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERS/RIES, 2003).

<sup>6</sup>Modelo europeu: nova concepção fundamentada a partir das recentes tendências da União Europeia, que deram prosseguimento ao estabelecido inicialmente em Paris e Bolonha, no sentido de criar um espaço europeu de educação superior.

programas, definindo que esta educação ocorrerá em instituições públicas ou privadas (art.45); no art. 46 regulamenta os processos de autorização e de reconhecimento de cursos; no art. 47 define o ano letivo regular; no art. 48 focaliza a emissão de diplomas; no art. 49 trata das regras de transferência de alunos e das regras de transferência de alunos (art. 50). As disponibilidades de vagas são apresentadas no art. 51, bem como as características das instituições em função do perfil formativo multidisciplinar (art.52). O art. 55 regulamenta o regime jurídico e de carreira docente nas universidades públicas e os recursos orçamentários; no art. 56 define que as universidades públicas obedecerão aos princípios da gestão democrática e terão a participação dos segmentos da comunidade, e o art. 57 define que o docente fica obrigado a ministrar oito horas semanais.

Além disso, a LDB-96 introduziu um novo tipo de curso superior: os sequenciais:

Em sua concepção original, os cursos sequenciais por campo de saber deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho (CUNHA, 2004, p.805).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, traçou diretrizes e metas para a educação em nosso país. De acordo com Militão et al. (2011), ao comparar o conteúdo do PNE elaborado pela sociedade brasileira e o do PNE/2001 efetivamente aprovado para uma vigência de dez anos, diversos analistas assinalam que as principais divergências referem-se a questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao financiamento da educação: o aumento dos gastos públicos com educação até cerca de 10% do PIB para o pleno atendimento das suas propostas, que cai para 7% do PIB.

Segundo Real (2013), os objetivos do PNE de 2001 se relacionaram à melhoria da qualidade do ensino no país e à elevação global do nível de escolarização da população, sendo que a previsão de oferta para a educação superior é de, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Nesse sentido, pela incursão aos instrumentos da política educacional brasileira (...) como a Constituição federal e o PNE, e ainda, considerando a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>7</sup>, pode-se observar que no período abarcado pelos anos de 1988 até o período vigente, o foco das ações e interações governamentais recai sobre o binômio acesso e qualidade (REAL, 2013, p.83).

Contudo, “[...] a política educacional implementada a partir dos anos 1990, ao induzir a expansão da educação superior, pelo viés privativista, vem produzindo novos problemas, como a transformação da educação em mercadoria e a sua massificação” (REAL, 2013, p.84). Para esta autora, é nesse contexto que emergem as especificidades da política brasileira para a educação superior, a partir dos anos 2000 e na qual se fundamenta a proliferação de IES privadas, como os centros universitários.

De acordo com Dale (2004 apud REAL, 2013), a globalização favorece a existência de forças supranacionais que inflenciam os sistemas educativos nos diferentes países. Dentre os três grupamentos de Estado que surgem com este objetivo estão: o americano, o asiático e o europeu, que é o mais desenvolvido. Ainda, segundo Dale (2009 apud REAL, 2013, p.8), é importante destacar que o ensino superior “[...] tem sido uma das principais estratégias da Europa para exportação do seu modelo de educação, por meio da concepção de seu projeto geopolítico de organização, o chamado “Processo de Bolonha”, assinado em 1999, e que visa

[...] a organização do ciclo de estudos de modo padronizado no Espaço Europeu de Educação Superior (graduação e pós-graduação, a segunda subdividida em mestrado e doutorado), a homogeneização do sistema de créditos, a mobilidade, a cooperação nas práticas de avaliação entre agências nacionais e internacionais, a diferenciação e competição interinstitucional destinada a responder a demandas de mercado, a perda de protagonismo dos estados nacionais na regulação da educação superior, a preponderância de uma agenda transnacional, o baixo grau de participação dos atores institucionais universitários no processo de tomada

---

<sup>7</sup>Conferência Mundial de Educação para Todos – realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, cuja diretriz era a busca de educação para todos. Em 1998 foi realizada a Conferência Mundial para o Ensino Superior em Paris (Declaração de Paris) que traz como missão: a igualdade de acesso, o fortalecimento da participação e promoção de acesso a mulheres e a avaliação da qualidade.

de decisões e o uso cada vez mais intenso de tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem<sup>8</sup> (CATANI, 2010, p.3).

No período do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), acelerou-se a privatização do ensino superior nacional. O número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado do setor. Esta expansão acelerada do número de IES é enfatizada também por Franco (2008), segundo o qual o crescimento da educação superior no país cresceu em média 7% ao ano, desde o final da década de 1990.

Com a nova gestão do governo federal que se iniciou em 2003, e que permanece no governo atual, continuamos com o crescimento e a expansão do ensino superior, acrescido dos processos de avaliação e de monitoramento das IES pelo MEC. A Lei n.<sup>o</sup> 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O objetivo do SINAES se relaciona ao monitoramento de insumos e de resultados com vistas à melhoria da qualidade do ensino superior brasileiro. Observamos, com esta legislação, um Estado mais forte. Isto tudo surgiu após o desmantelamento dos departamentos nas IES e induziu, por assim dizer, o surgimento do Coordenador de Curso nas IES.

Não é este o momento de se avançar nessa descrição histórica. Contudo, queremos ressaltar que qualquer reflexão sobre as IES privadas e, em especial, os Centros Universitários, se amplia se relacionarmos sua situação atual com o contexto no qual se inseriram.

Assim, em 15 de abril de 1997, através do Decreto n.<sup>o</sup> 2.207, é criada a figura do Centro Universitário no país (Art.4º) e, em 19 de agosto de 1997, através do Decreto n.<sup>o</sup> 2.306, os Centros Universitários são ratificados como IES privadas. No seu Art. 8 são definidas as IES com relação à organização, que passam a ser classificadas em cinco tipos distintos: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.

---

<sup>8</sup>Para maiores informações ver: CATANI, A.M. **Processo de Bolonha e impactos na América Latina:** incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>. Acesso em nov.2, 2013.

Neste mesmo Decreto (n.<sup>º</sup> 2.306), foi dado aos Centros Universitários, no Art.12, parágrafo primeiro, autonomia para criar, organizar e extinguir em sua sede, cursos e programas de educação superior, bem como remanejar ou ampliar vagas nos seus cursos. E, no parágrafo segundo, definiu-se que os Centros Universitários poderiam usufruir da autonomia universitária com a aprovação dos currículos dos novos cursos a serem oferecidos por eles, autorizar o funcionamento e cessação de cursos, definir o número de vagas e turnos em funcionamento, reduzir ou aumentar o número de vagas de acordo com as exigências do mercado, entre outras.

Este Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto n.<sup>º</sup> 3.860, de 9 de julho de 2001, que, no seu Art.7<sup>º</sup>, coloca:

Art. 7<sup>º</sup> Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:

- I - universidades;
- II - centros universitários; e
- III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

A autonomia dos Centros Universitários de criar cursos de graduação na sua sede é mantida, conforme se segue no seu Art.11:

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento da instituição, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento.

§ 4º É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora de sua sede indicada nos atos legais de credenciamento.

§ 5º Os centros universitários somente serão criados por credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, com qualidade comprovada em avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

Alguns autores, dentre eles Lucchesi (2002), levantaram alguns questionamentos sobre esta nova realidade: um novo tipo de ensino superior, com autonomia universitária, mas com um único foco: o ensino. Além disso, essa autora evidencia preocupação com sua existência:

Os centros universitários são uma incógnita. Só o tempo e a observação poderão evidenciar seu comportamento, seus resultados e sua aceitação pela comunidade e pelos alunos. Centro universitário não deve ser apenas um novo nome pomposo para um grupo de velhas faculdades. A mudança nas estruturas de ensino é indispensável (LUCCHESI, 2002, p.127).

Nesta mesma perspectiva, e com a qual concordamos, Cunha (2004, p.807, grifos do autor) afirma: “os centros universitários ocuparam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida esta por oposição à *universidade de pesquisa*, a que seria a universidade plenamente constituída”.

Achamos importante ressaltar que um novo Decreto, de n.º 5786, de 24 de maio de 2006, passou a permitir aos Centros Universitários o registro dos diplomas de seus alunos.

Em 2007, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com uma série de medidas para melhorar o desempenho das instituições educacionais de todos os níveis. Com relação à educação superior, visa duas metas principais: a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior, com o Fies e o ProUni<sup>9</sup>.

Ainda em 2007, com o Decreto 6.096, o governo institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), visando ao aumento do número de vagas para o ingresso de estudantes, redução da evasão, maior mobilidade estudantil e maior interação entre as universidades e o ensino básico, profissional e tecnológico. Contudo, para Severino (2008, p.82), o governo com isso “[...] toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico”.

Além disso, de acordo com Franco (2008, p.54) existe a questão dos atuais investimentos financeiros na educação superior:

---

<sup>9</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi institucionalizado pela Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e objetiva a concessão de bolsas de estudos integrais (100%) ou parciais (50%) a alunos de baixa renda em instituições privadas e com um bom rendimento no último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema e de outro, a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior.

Com relação a este aspecto, Real (2013) reflete sobre a séria questão do processo de comercialização com a compra de IES por instituições e/ou grupos internacionais, gerando os oligopólios na educação superior, claramente explicitado por Oliveira (2009 apud REAL, 2013, p.90):

Entretanto, mais do que a sua transformação em mercadoria, o que estamos observando, no caso do ensino superior, é um processo de concentração. Assim, é possível falarmos, também, em processo de oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos.

Os investimentos financeiros e oligopólios na educação superior, e da qual os Centros Universitários fazem parte (e são vistos como possíveis nichos), colocadas por Franco (2008) e Real (2013), propicia-nos duas reflexões de imediato. A primeira, sobre a possibilidade de aumento da pressão e das exigências aos Coordenadores de Cursos nas IES privadas, vistos como responsáveis pelos resultados de seus cursos. A segunda, a questão da expansão pouco democratizada da educação superior que pode continuar desse modo sem grandes chances de mudança ou transformação e avanços visando à real qualidade do ensino superior. Contudo, acreditamos que este instigante assunto merece, por si só, outra pesquisa.

Franco (2008) enfatiza, ainda, o crescimento desordenado do número de vagas, especialmente no ensino privado<sup>10</sup> (Anexo 1), o baixo investimento em pesquisa, resultados qualitativos abaixo do desejável, apesar do investimento dez vezes maior no ensino superior do que no ensino médio. Acrescenta que

[...] é fundamental democratizar a expansão do ensino superior para se poder acenar com melhor continuidade do processo formativo da população

---

<sup>10</sup>O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou no dia 26.10.12 os dados completos do Censo da Educação Superior 2011. Os resultados mostram que o número de matrículas no ensino superior do Brasil aumentaram 5,7% entre 2010 e 2011, o que indica quase 7 milhões de alunos estudando em cursos de nível superior. Destes, 5.746.762 alunos estão matriculados no ensino presencial e 992.927 na educação a distância. No período 2010-2011, a matrícula em cursos de graduação nas universidades cresceu 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada. Desses, 95% (6,7 milhões) cursam a graduação: 1,7 milhão em universidades e instituições públicas de ensino e 5 milhões em universidades privadas.

brasileira, como em outros países, e para que tal proposição se concretize o papel do Estado em ampliar recursos é primordial, dado que se trata de investimento social justo e esperado (FRANCO, 2008, p.55).

Outra preocupação dos autores e nossa se refere ao fato de que tanto no Brasil como no exterior a universidade está perdendo uma de suas características fundamentais que é a formação integral do alunado, e dando maior ênfase à importância do mercado neste processo. Neste sentido, Rossato (2011, p.33) afirma que o ensino superior no Brasil, especialmente o privado, “[...] parece estar perdendo uma das suas características históricas: está deixando de ser uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços aos jogos dos interesses econômicos aceitando que o grande determinante seja o mercado...”. Confirmando e ampliando esta afirmação, Severino (2009, p.254) coloca, com relação ao ensino superior no país, público ou privado:

Continua desafio para a universidade brasileira rever com criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta, como mediação da cidadania e da democracia.

Ratificando esta dificuldade também em termos europeus, Zabalza (2011, p. 147) assevera: “A universidade deixou de ser um “templo do saber” para se converter em um campo de trabalho, em um agente de desenvolvimento cultural e técnico, em uma agência de certificação”.

O cenário do ensino superior no país, de um modo geral, mostra influência, de acordo com Gimeno Sacristán (2007), de fatores diversos, como a globalização, a sociedade da informação, as tecnologias da informação, entre outros, que atuam direta ou indiretamente no papel do Estado, na estruturação da sociedade, no trabalho, na cultura, nas pessoas e, por decorrência na educação, e o desafio da qualidade do ensino superior. Dale (2009) explicita com relação à globalização que, apesar de há vinte e cinco anos a educação ser vista como uma questão exclusivamente nacional, atualmente parece firmar-se como natural a existência de vários modelos educacionais relacionados a um novo modelo de governança global, ou seja, a tentativa da União Europeia de “exportar” sua estratégia para o campo da educação superior na América Latina.

Assim, temos observado que, para que as IES, especialmente as privadas e, no caso dos centros universitários particularmente, possam enfrentar o desafio da

qualidade no ensino superior, afigura do coordenador de curso parece-nos primordial face às inovações que se desenham e redesenham no contexto das IES. Como veremos a seguir, este novo contexto afeta diretamente as competências, as atribuições, as ações do Coordenador de Curso, profissional foco da nossa pesquisa.

### **1.3 Inovações no ensino superior: avanços e conquistas**

Considerando este contexto sócio-histórico, apresentado em rápidas pineladas, e apesar das limitações e questões que se apresentam, vale salientarmos a importância de os profissionais da educação superior se desafiarem para buscar uma educação de qualidade, que objetive avanços curriculares e avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Há diferentes concepções sobre o que é inovação educacional. De acordo com Hernández et al. (2000, p.19): “[...] a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem daqueles que têm algum tipo de relação com ela”. Para Messina (2001, p.132) inovação é diferente de mudança e se refere a um tipo de “mudança intencional, sistemática e autogerada”.

A noção multidimensional da inovação educativa é a adotada por Hernández et al. (2000). Para estes autores, a inovação educacional está sempre ligada a questões ideológicas, sociais e econômicas e depende da conjuntura que emerge, da dimensão que adquire, de quem são seus promotores, da incidência e extensão que assume. Na pesquisa realizada por estes autores, as inovações que tiveram maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou sociedade, fazendo parte de sua cultura e favorecendo melhorias na qualidade e sistemas de ensino. Se partir da instituição escolar, dos professores, da realidade micro, as mudanças ocorrem de maneira mais autônoma e efetiva. Para esta concepção, as reformas vindas de cima para baixo, colocando a escola e os docentes como meros executores, tende a fracassar, não produzindo o efeito esperado, visto que introduzir uma inovação em uma instância educativa pressupõe uma mudança planejada.

Como uma síntese, nesta concepção, a inovação educacional envolve a participação efetiva dos envolvidos na sua elaboração, na sua construção, na sua adaptação, no seu planejamento, na sua execução e na sua avaliação; conhecimento e compreensão por todos de que a mudança, no caso, inovação, é algo positivo; mudanças nas funções e relações dos participantes do processo; mudança na organização formal e no meio físico em que o processo de ensino se desenvolve, e mudança nos conteúdos do currículo. Ela envolve ainda uma organização diferente do trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais efetivos; mudanças na forma de gestão, que deve ser horizontal, levando em conta os diversos olhares (professores, pais, alunos, administração, incluindo a coordenação) no processo, e a formação continuada dos professores. Neste sentido, todos devem ter conhecimento e aderir ao processo, bem como apresentar seus pontos de vista para sua melhoria e desenvolvimento.

Além de concordarmos com a visão de Hernández et al (2000), salientamos dois pontos que especialmente nos chamaram a atenção: a questão da gestão, na qual o coordenador de curso em IES deve estimular e favorecer o trabalho de sua equipe na busca de inovações necessárias ao desenvolvimento do projeto de curso e institucional do qual participa e também sua participação na formação continuada dos docentes em serviço. Este aspecto evidencia que o sistema inovador necessita de reflexão crítica para não se transformar em uma prática rotineira, em novidade, isto é, necessita de “[...] reflexão permanente sobre a prática para melhorar sua compreensão, gerar elementos críticos, favorecer o processo de formação de professores para, enfim, considerá-la a partir de uma perspectiva real de mudança” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p.300).

Para Carbonell Sebarroja (2002, p.25), “as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada”, e é demorado modificar práticas e atitudes existentes nas instituições educacionais. Os principais agentes na inovação educacional são os professores “que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar” (CARBONELL SEBAROJA, 2002, p.30), daí a importância de os coordenadores e dirigentes educacionais reconhecerem e apoiarem as experiências de base e estimularem a liberdade de ação docente e a renovação na educação.

De acordo com Masetto (2004, p.197), a inovação na educação superior se refere ao “[...] conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

O autor discute este conceito dividindo-o em três elementos: os pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino superior; as alterações provocadas por mudanças na sociedade atual e as alterações que traduzem na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO<sup>11</sup>).

Os pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino superior se relacionam a: Projeto Político Pedagógico (PPP); objetivos educacionais mais amplos; reorganização curricular; reconceptualização do papel das disciplinas como componentes curriculares; substituição da metodologia tradicional por aquelas que estimulem o aluno a participar do processo de aprendizagem; uso de novas tecnologias; revisão do conceito de avaliação (avaliação formativa); professor como mediador pedagógico; formação contínua dos professores e revisão da infraestrutura escolar.

Com relação às alterações provocadas por mudanças na sociedade, Masetto (2011), afirma que a produção e pesquisa do conhecimento têm extrapolado o espaço da universidade e podem ocorrer em laboratórios industriais, das empresas, das ONGs, de organismos públicos e privados, escritórios, entre outros. Concomitantemente, o acesso às fontes de produção do conhecimento também mudou em função do acesso direto à fonte e em tempo real.

Além disso, “A educação superior e a pesquisa na universidade [e nos Centros Universitários] estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado” (MASETTO, 2004, p.199). Neste sentido, mas, ampliando esta concepção, acreditamos que o coordenador de curso de IES privada, como os Centros Universitários, podem contribuir com este conhecimento cooperativo, ao favorecer e estimular a participação dos docentes das suas instituições em busca de avanços curriculares, de avanços no processo de ensino e

---

<sup>11</sup>Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

de aprendizagem, que se especificam nesta pesquisa, via trabalho do Coordenador de Curso.

As alterações que traduzem na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior se relacionam à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO. Esta proposta coloca a importância da formação do cidadão responsável, foco na formação permanente, a função ética da universidade, a necessidade de cooperação academia-mundo do trabalho na busca de soluções para as necessidades do homem, da e na sociedade.

Assim, concordamos com Masetto (2011, p.10) quando afirma: “Defendemos, como inovações, as mudanças no Ensino Superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre as concepções intrínsecas que estão repensando o Ensino Superior e seu papel ou missão nos nossos tempos”, e, complementamos, no sentido de avanços. Tais concepções se relacionam a mudanças nos currículos, métodos pedagógicos de trabalho e aprendizagem, formação continuada de docentes, educação a distância, valorização da parceria professor-aluno e entre eles mesmos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais dos alunos, tratando de valores éticos, sociais e políticos relacionados aos problemas técnicos, o ensino com pesquisa com foco no processo de investigação, o professor como responsável pela mediação pedagógica.

Além disso, de acordo com Masetto (2011), para tratar da inovação no ensino superior faz-se necessário promover mudanças na organização, na gestão e na formação de professores e a necessidade de uma nova organização curricular, onde o primeiro passo é repensar o projeto político pedagógico, com a coordenação dando oportunidade para que todos os protagonistas do projeto sejam ouvidos.

Os projetos inovadores, capazes de efetivar avanços, apontam para a necessidade de um currículo que incentive a integração e interdependência das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais. Apontam ainda para uma mudança no papel do professor, fazendo com que ele estabeleça uma parceria com seu aluno de corresponsabilidade com relação ao conhecimento; também buscando formação contínua e práticas avaliativas que promovam reflexão e crescimento para ambas as partes.

Concordamos com os autores citados acima, especialmente quando consideramos que toda inovação, entendida como avanço, é um processo no qual será necessário que a coordenação de curso e a administração da IES (especialmente as Pró-Reitorias) estejam alinhadas à proposta inovadora e conscientes em busca de avanços efetivos sobre a importância de refletir sobre o contexto no qual a educação superior se desenvolve. Parece-nos que, a coordenação, ao atuar de forma democrática, pode encaminhar os confrontos de culturas pedagógicas existentes, detectando as causas e procurando estabelecer pontos de encontro entre os participantes e favorecer a implantação da inovação pretendida por todos os seus partícipes.



O Coordenador de Curso de Instituição de Ensino Superior privada, há de ser um respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com os seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo domínio que possua sobre a legislação educacional e sobre a essência de seu curso [e das relações humanas].

(FRANCO, 2002)

## CAPÍTULO II

### COORDENADOR DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR

Entendendo que o Coordenador de Curso faz parte da gestão da instituição de ensino, e, sob aspectos específicos é também um administrador, um gestor, neste capítulo apresentamos, inicialmente, algumas reflexões sobre as definições de administração, de coordenação e de gestão educacional para podermos nos aproximar do que é ser coordenador de curso no ensino universitário privado. Em seguida, focalizamos a coordenação de curso de Centros Universitários, com base na legislação e, para finalizar, apresentamos as propostas dos autores pesquisados sobre as funções e a importância desse profissional para o ensino superior. Estaremos, assim, refletindo sobre as atribuições e as competências do coordenador de curso em centros universitários para, no capítulo seguinte, focalizarmos um dos componentes do seu trabalho: o desenvolvimento profissional e a formação continuada em serviço dos docentes sob sua responsabilidade.

#### 2.1 Administração, coordenação e gestão educacional

Administrador, coordenador, gestor, supervisor, entre outros, são os nomes usados e encontrados na literatura para se referir ao coordenador de curso no ensino superior. No nosso caso, como já dissemos anteriormente, usaremos a expressão coordenador de curso para o profissional responsável pelo componente didático-pedagógico e por aspectos específicos referentes à gestão administrativa e econômico financeira de curso em IES, especialmente em centros universitários.

Coordenação, etimologicamente falando, então, significa o esforço de caminhar junto, de buscar superar as justaposições e diferenças. “A busca intensa está implícita nas ações do coordenador, quando tenta mobilizar o trabalho coletivo”, argumentam Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p.11).

De acordo com Amaral (2007), embora, etimologicamente, os vocábulos gestão e administração possuam significados semelhantes, o termo gestão vem substituindo o termo administração. “Administrar, do latim *administrare*, significa gerir

negócios, governar, dirigir qualquer instituição, manter sob controle um grupo, uma situação a fim de obter melhor resultado. Gestão, do latim *gerere*, também significa executar, reger gerenciar, administrar” (AMARAL, 2007, p. 61, grifos da autora).

[...] a preferência pelo emprego da palavra administração se deu desde 1903, com Taylor, ao sistematizar a teoria da administração. Ao longo do tempo, foi sendo substituída pelo emprego da palavra gestão, na medida em que as transformações no mundo do trabalho influíram na forma de se observarem as organizações. Embora os dois termos tenham na sua base a ação de gerenciar, a abordagem mecânica, racionalista, que o termo administrar assume, pouco a pouco, vem sendo substituída pelo da gestão, investida, então, da visão humanista (AMARAL, 2007, p. 61).

Corroborando, mas, ampliando esta colocação, Gracindo e Kenski (2001, p. 113, grifos das autoras) afirmam:

Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação *administrativa*, em outras, seu uso denota a intenção de *politizar* essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnica, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação. É interessante verificar que tanto organismos internacionais quanto os movimentos sindicais que postulam posições avançadas na área optaram pelo termo gestão.

Também para Lück (2010), há diferença conceitual entre os termos gestão e administração educacional. Gestão é um conceito que pretende superar as antigas limitações do enfoque simplificado do conceito habitualmente dado à administração. Para esta autora e para nós, a concepção de gestão está ligada ao fortalecimento da democratização do processo educativo, à participação responsável de todos nas decisões e no compromisso coletivo com os resultados educacionais. Acrescenta que a gestão, apesar de se estruturar sobre os procedimentos da administração,

[...] os supera mediante ações de sentido mais amplo, maior compromisso de pessoas com processos sociais. Dessa forma, constroem-se perspectivas promissoras de transformação das instituições e práticas educacionais, concomitantemente com a transformação das próprias pessoas (LÜCK, 2010, p.111).

Assim, para Lück (2011, p.21),

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o

mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Brito (2008, p.2) complementa esta concepção ao afirmar: “[...] a gestão reveste-se, assim, de um caráter sócio-político negado à administração quanto esta se restringe a aspectos técnico-administrativos”.

Vale ressaltar a posição de Paro (2003) com relação à importância de considerarmos o contexto – no caso, o ensino superior – como significativo quando se trabalha com tais conceitos. Ele assevera:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2003, p.12).

Corroborando esta afirmação, Gracindo e Kenski (2001, p.205) consideram que a gestão de sistemas educacionais é “um processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Alguns pesquisadores (ALMEIDA, ALONSO, 2007; CAMPOS, 2010) defendem a ideia de que para a gestão na educação ter efetividade ela precisa ser composta por uma equipe gestora, isto é, por todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, os funcionários e membros da comunidade na qual a instituição se insere. Brito (2008, p.2) resume com propriedade esta concepção ao afirmar:

[...] a escola, por ser uma organização, necessita de uma equipe gestora, cuja ação requer adequação ao objeto administrado. Ou seja, a gestão deve corresponder ao processo de produção próprio da instituição de ensino: o pedagógico, e ao produto visado: o aluno educado. Isto posto, considerando-se os campos que envolvem os elementos materiais e conceptuais e a coordenação do esforço humano, necessários ao processo de produção pedagógico, para que o resultado pretendido seja, de fato e de direito, atingido: uma educação de qualidade.

Nesta mesma visão, mas especialmente com relação à elaboração do projeto educativo do curso, Marquesin, Penteado e Baptista (2008) colocam a importância de o Coordenador de Curso de IES privada estimular os membros de seu curso a

compreenderem as duas vertentes da democratização do espaço escolar e da descentralização das decisões:

A primeira delas refere-se ao poder, entendido como a capacidade de os atores tomarem decisões que vão influenciar diretamente na prática, na orientação política e na direção da instituição escolar como organização. A segunda vertente que merece atenção refere-se ao conhecimento, elemento capaz de permitir aos vários grupos contribuir para os resultados do trabalho da escola como instituição social, incluindo-se os saberes em suas várias dimensões (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008, p.13).

Além disso, é importante considerarmos, quando tratamos da gestão nas instituições de ensino superior e nos Centros Universitários, foco do nosso estudo, que, “[...] tem se tornado evidente que conhecimentos relacionados à gestão podem proporcionar aos mantenedores e dirigentes maior controle das instituições e dotá-las de condições melhores para enfrentarem as dificuldades do cotidiano” (ARGENTA, 2011, p.50). Concordamos com esta autora e também com Steinberg e Marcatti (2010, p. 275), quando afirmam: “as boas práticas de gestão são hoje uma ferramenta importante e um fator diferencial para as organizações em geral, de qualquer segmento, sejam de grande ou médio porte, públicas ou privadas”. Assim, em nossa concepção, quando o Coordenador de Curso estimula e desenvolve com sua equipe, um trabalho que mobilize a todos, de modo que sua participação organizada e competente tenha como resultado os objetivos educacionais almejados, ele está realizando uma gestão efetiva.

## **2.2 Coordenador de curso no ensino superior privado e legislação pertinente**

De acordo com Nunes (2006 apud SANTOS, 2007, p.41), “[...] até 1995, a figura de coordenador de curso de graduação era pouco conhecida. [Em] algumas instituições, inclusive, extinguiram essa função e passaram suas competências para a chefia de um dos departamentos”. Esta situação foi alterada depois daquele ano “[...] por consequência de recomendações oficiais feitas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC, que fortaleciam a figura do coordenador de curso” (SANTOS, 2007, p.41).

Segundo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação<sup>12</sup> (IACG) do Ministério da Educação (2006, p.3), que trata da “avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada”, o Coordenador de Curso da educação superior é um dos elementos a ser avaliado no processo de levantamento feito pelo MEC sobre o nível de qualidade da formação oferecida aos alunos nos cursos de graduação. No Manual de 2012 percebemos uma preocupação com a atuação desse profissional, com ênfase na análise do seu desempenho, focalizada na Dimensão 2 do documento: Corpo Docente e Tutorial. Nesta Dimensão, alguns indicadores retraram o Coordenador de Curso diretamente: 2.2 Atuação do (a) coordenador (a); 2.4 Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a); 2.5 Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso; 2.6 Carga horária de coordenação de curso. De uma forma complementar, também considerando o papel da coordenação aparecem os indicadores: 2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>13</sup> e 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, do qual, normalmente o Coordenador de Curso é o presidente (documento anexo).

Julgamos oportuno enfatizar o que Silva (2007, p. 3) coloca a respeito da figura do Coordenador de curso nas IES:

Os processos de avaliação executados pelo MEC e pelas próprias IES têm sido a face mais visível dos impactos provocados pela LDB no âmbito das instituições de ensino e, nesse cenário, surge a figura do Coordenador de Curso que tem se revelado de fundamental importância na implantação e manutenção de um ensino de qualidade. Além de exigir qualidade no ensino, os resultados da avaliação são utilizados para fins de renovação de reconhecimento de cursos e recredenciamento das instituições, colocando responsabilidades ainda maiores sobre os ombros do gestor acadêmico- o Coordenador de Curso.

De acordo com os indicadores e critérios do MEC, as funções de Coordenador Gestor de curso devem incluir: o compromisso com a gestão acadêmica; formação e experiência de gestor; formação acadêmica e profissional;

---

<sup>12</sup>O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) foi aprovado pela Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006, do Ministério de Estado da Educação. Este documento foi atualizado em maio de 2012 e passou a se chamar “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância” (Anexo 2).

<sup>13</sup>O Núcleo Docente Estruturante - NDE foi criado pela Portaria N.º 147, de 2 de fevereiro de 2007 com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. A resolução N.º 01 de 17 de junho de 2010, normatiza o NDE.

dedicação à administração acadêmica; articulação com a gestão institucional e implementação das políticas institucionais do Projeto Pedagógico Institucional<sup>14</sup> (PPI) e Projeto de Desenvolvimento Institucional<sup>15</sup> (PDI). Segundo Silva (2007), o compromisso com a gestão acadêmica envolve o trabalho com o PPC, com as práticas pedagógicas, a busca da melhoria contínua do curso e satisfação e realização pessoal. A formação/experiência como gestor se refere à experiência/competência na gestão acadêmica e titulação condizente com a região (titulação de doutor ou mestre) e pertinente à área.

A formação acadêmica e profissional se relaciona à experiência/competência acadêmica e pedagógica (analisar ou mesmo aconselhar seus professores em matérias, como metodologia do ensino, critérios para aferição do processo de ensino-aprendizagem, dentre outras), experiência profissional não acadêmica relacionada ao curso e coerência com os objetivos do Projeto Pedagógico de curso (PPC); neste caso, “[...] se o Coordenador de Curso já exerceu atividades profissionais relativas ao curso que gerencia terá, obviamente, uma melhor visão do mercado de trabalho e saberá, por conseguinte, melhor conduzir os objetivos do programa curricular” (SILVA, 2007, p.6).

A dedicação à administração acadêmica se refere à carga horária suficiente, isto é, compatível com o número de professores, alunos e turnos do curso. A articulação com a gestão educacional envolve trabalhar a integração dos objetivos e metas do PPC, PDI e PPI, ter ação direta junto à comunidade acadêmica e à prática, bem como a participação nos órgãos colegiados. Assim, a implementação das políticas institucionais do PPI e PDI devem ser feitas pelo coordenador, no âmbito do seu curso.

No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Centro Universitário<sup>16</sup>, enfatiza-se a necessidade da profissionalização da gestão educacional. Nesta visão, ela deve se fundar na ação democrática e, para tal, colocam que a profissionalização da gestão:

<sup>14</sup>PPI – Define a identidade da instituição, os objetivos gerais e metas que a Instituição pretende alcançar, bem como os meios para colocá-los em prática.

<sup>15</sup>PDI – “[...] tem como base a identidade da IES, sendo observada a sua filosofia de trabalho, sua missão, e as diretrizes pedagógicas que vão dar orientação às ações de todos os cursos vinculados a ela. Além disso, informa a estrutura física e organizacional que será utilizada e as atividades acadêmicas que serão desenvolvidas” (BARROSO; SILVA, 2012, p.3).

<sup>16</sup>Projeto Pedagógico Institucional- PPI do Centro Universitário pesquisado, 2006, p.27.

[...] deve ser institucionalizada com base na exploração de suas forças e potencialidades em benefício de suas práticas acadêmicas, identificadas em eventos sistemáticos e frequentes junto à comunidade interna e externa (com a participação de alunos egressos, profissionais representantes dos órgãos avaliadores da educação superior, empresários dos setores de serviços, produtos ou produção e parceiros extensionistas dos segmentos públicos e privados.

De acordo com Franco (2002, p.3)<sup>17</sup>, com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases), os departamentos no âmbito das instituições de ensino superior não foram mais exigidos. “[...] A maioria das instituições extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a ideia de Coordenação de Curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores”.

Com referência a este material divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)<sup>18</sup>, julgamos oportuno salientar a colocação de Santos (2007, p.43-44) a respeito:

Vale acrescentar que as ideias apresentadas pelo autor parecem expressar as expectativas das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à atuação do profissional responsável pela coordenação de um Curso Superior. Essas expectativas podem se apoiar em objetivos da própria instituição e/ou em determinações e referenciais definidos oficialmente, vinculados a um determinado contexto histórico, social, econômico e político.

No documento citado, observa-se que não se tem clareza a respeito das suas funções e atribuições. “Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma, na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos” (FRANCO, 2002, p.3).

<sup>17</sup>FRANCO (2002) no documento da ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: “Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal”.

<sup>18</sup>A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) foi criada na cidade de Brasília/DF, em 30 de agosto de 1982. Ela abrange, atualmente, no seu quadro de associados, cerca de 380 mantenedoras e mais de 570 instituições de ensino superior (IES) particulares mantidas – universidades, centros universitários, centros de educação tecnológica, faculdades e institutos, distribuídas em todo o território nacional. Tem se destacado, desde a década de 1980, na apresentação de subsídios à elaboração de políticas para o ensino superior. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/institucional/o-que-e-abmes>. Acesso em nov.1, 2013.

Com relação aos requisitos básicos para o Coordenador de Curso, Franco (2002) coloca que são quatro: titulação de mestrado e/ou doutorado; dedicação em tempo integral (40 h semanais) na IES; que seja docente no curso que coordena em pelo menos duas turmas e que tenha espírito gerencial (qualificação gerencial). Concordamos com Santos (2007), que afirma que a titulação, além da importância do *status*, possibilita a formação para a pesquisa, que pode proporcionar a busca, produção e divulgação de novos conhecimentos na área. Com relação ao regime mensalista, parece-nos que a ideia central é a fidelização do gestor à IES privada. Com relação a ser docente no próprio curso, isto pode levá-lo a ampliar e melhorar suas percepções “[...] sobre os discentes, os docentes, os resultados e o funcionamento do curso e da estrutura institucional” (SANTOS, 2007, p.45). A qualificação diretiva envolve ter competências que lhe permitam gerir o curso com efetividade.

Franco (2002) coloca, ainda, que as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador de curso do ensino superior privado estão distribuídos em quatro áreas distintas: funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas e funções institucionais.

Sobre a função política, assevera: “O Coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso” (FRANCO, 2002, p.5). Deve se preocupar em estar a serviço, representar o curso na IES e fora dela; deve traduzir sua representatividade em ações de responsabilidade social; focalizar a produção científica e atividades de promoção do conhecimento (realização de atividades complementares via oferta de seminários, encontros, jornadas, etc.), “animador” (atitude estimuladora) de professores e alunos para o estudo e o desenvolvimento científico, promover o marketing e projeção do curso na sociedade, manter articulação com empresas e organizações, públicas ou particulares, que possam contribuir para o desenvolvimento do curso, entre outras ações.

As funções gerenciais são sete, e se relacionam à responsabilidade da coordenação de curso: supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos; indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; dotação orçamentária da IES para o curso; estímulo e controle da frequência dos docentes e discentes do curso; contratação e demissão de docentes; cuidado com processos e adimplênciam dos alunos de seu curso. “Conhecer os critérios de negociação é fundamental e saber

explicitá-los é mais importante ainda, pois, sempre haverá formas de negociar e o Coordenador de Curso poderá encaminhar a negociação com maior conhecimento de causa” (FRANCO, 2002, p.10-11).

Com relação às funções acadêmicas, em número de oito, elas “[...] sempre estiveram mais próximas das atenções do Coordenador de Curso. Todavia, as atribuições, os encargos e as responsabilidades do Coordenador não se limitam a tais funções...”, assevera Franco (2002, p.11). Elas envolvem a responsabilidade pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em articulação com os professores e alunos; pelo desenvolvimento atrativo das atividades escolares e uso de tecnologia educacional; pela qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas em seu Curso; pelo desenvolvimento das atividades complementares do curso; pelo estímulo à pesquisa e iniciação científica entre professores e alunos; pela orientação e acompanhamento de monitores; pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária e pelos estágios supervisionados e não supervisionados.

Com relação às funções institucionais “[...] revelam um caráter mais interno da conduta e desempenho do Coordenador de Curso, enquanto as funções políticas retratam a relação do Coordenador de Curso com a sociedade” (FRANCO, 2002, p.15). Elas se relacionam à responsabilidade do Coordenador em relação ao Exame Nacional de cursos (ENC) ou antigo Provão, atual Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>19</sup>; pelo acompanhamento dos egressos do curso; pela empregabilidade dos alunos; pela busca de fontes alternativas de recursos; pelo reconhecimento e pela renovação periódica desse processo pelo MEC, pelo sucesso de seus alunos nos exames dos Conselhos de Classe (Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por exemplo).

Como podemos depreender, após esta descrição detalhada de funções pela ABMES (Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior), o Coordenador de curso em IES particulares tem um número muito expressivo de ações a desenvolver no seu dia a dia profissional.

---

<sup>19</sup>O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

Comparando agora as funções definidas pela ABMES com o Regimento<sup>20</sup> Geral do Centro Universitário, foco desta pesquisa, no Título IV – Da Coordenação de Curso, em sua página 9, Art. 13, este documento estabelece que:

**ART. 13 -** O Coordenador de Curso bem como seu eventual substituto são designados pelo Reitor, para um mandato de dois (02) anos, permitida a recondução.

Normalmente, no Centro Universitário, um docente com a formação exigida pelo MEC é indicado pela Pró-Reitoria Acadêmica para coordenar o curso. Em seguida, o Reitor ratifica esta decisão, através de documento oficial. Temos observado que, via de regra, o coordenador é reconduzido ao cargo. Há cursos que têm coordenador e subcoordenador de curso, principalmente aqueles cursos com um maior número de alunos, como é o caso dos de Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Farmácia, Moda, Nutrição e Medicina Veterinária.

Com relação às funções políticas da ABMES, o Regimento Geral do Centro Universitário define no:

**ART. 14 -** Compete ao Coordenador de Curso:

- I - cumprir e fazer cumprir as decisões e normas emanadas do Colegiado de Curso bem como as resoluções dos órgãos superiores;
- II - integrar, convocar e presidir o Colegiado de Curso;
- III - manter articulação permanente com os docentes do curso;
- VIII - representar o Colegiado de Curso onde se fizer necessário.

No Regimento do Centro Universitário, fica clara a ação do Coordenador como representante do curso internamente à IES. Externamente, apesar de não estar posto, nos eventos da comunidade e região, em apresentações na mídia, o coordenador é instado a representar a sua área quando se faz necessário, como por exemplo, em palestras, debates (jornal, televisão), eventos culturais.

---

<sup>20</sup>Este documento da IES é de 1998, e esta atualização é de 06.09.2006. As atribuições do Coordenador de curso estão contidas no Título IV – Da Coordenação de Curso, em sua página 9, Arts. 13 e 14.

Considerando as funções gerenciais da ABMES, o documento do Centro Universitário estabelece como atribuições do Coordenador:

- ART. 14 -** Compete ao Coordenador de Curso:
- IV - solicitar ao Pró-Reitor Acadêmico providências de interesse da coordenação e do curso;
  - IX - avaliar o desempenho docente, discente e técnico-administrativo, segundo proposta dos Colegiados Superiores;
  - X - propor normas sobre a organização e a administração de laboratórios e materiais integrantes do ensino, da iniciação científica e da pesquisa pertinentes ao Curso;
  - XI - elaborar e propor lista de publicações e outros materiais necessários ao desenvolvimento das atividades do Curso;
  - XIV - acompanhar a frequência e o desempenho dos docentes e pessoal técnico subordinados ao Curso.

Dentre as sete funções gerenciais elencadas pela ABMES, o Centro Universitário atenta especificamente para a supervisão de instalações físicas, de laboratório e de equipamentos; para a dotação orçamentária; cuidado com processos do curso (organização de dados, documentação); para a indicação e aquisição de livros e periódicos necessários à área de conhecimento por ele coordenada e para a contratação e demissão docente por meio da avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor no curso. Apesar de não constar, há uma ênfase da Pró-Reitoria em solicitar o controle da coordenação com relação à adimplência dos alunos.

Com relação às oito funções acadêmicas definidas pela ABMES, o Regimento define como importante:

- ART. 14 -** Compete ao Coordenador de Curso:
- V - criar condições para a orientação e aconselhamento dos alunos do curso;
  - VI - supervisionar o cumprimento da integralização curricular e a execução dos conteúdos programáticos e horários do curso, zelando pela qualidade dos mesmos;
  - VII - exercer o poder disciplinar no âmbito do Curso;
  - XII - propor a admissão de monitor, nos termos das normas disciplinadoras específicas;
  - XIII - fiscalizar a observância do regime escolar, no cumprimento de todos os programas de trabalho do Curso;

No Centro Universitário, as seguintes funções definidas pela ABMES como acadêmicas são vivenciadas pela coordenação de curso: orientação e

acompanhamento de monitores; responsabilidade pelos estágios supervisionados ou não supervisionados, desenvolvimento de atividades complementares e engajamento dos professores e alunos em projetos de extensão (item XIII). Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso, o coordenador, os docentes do Núcleo Docente Estruturante, os demais docentes e discentes do curso (representantes de turmas), junto com um dos funcionários da IES que participa ativamente do Colegiado de curso discutem sua elaboração.

Os alunos participam semestralmente da Avaliação promovida pela CPA<sup>21</sup>, que envolve desde a infraestrutura do curso, a coordenação e cada um dos seus professores no semestre. Tais dados também subsidiam a elaboração do PPC.

Os cursos do Centro Universitário têm usado da tecnologia educacional, pois a instituição conta com a ‘biblioteca *on line*’ (para consulta ao acervo, reserva e renovação de livros *on line*), o ‘aluno *on line*’ e o ‘professor na rede’, bem como o ‘coordenador *on line*’. Nesses espaços, docente, discentes e a coordenação de curso podem interagir e vivenciar situações de aprendizagem (compartilhar documentos, enviar recados, fóruns, agendar orientações e usar salas virtuais).

Com relação à pesquisa e iniciação científica, o Centro Universitário implantou o Comitê de Ética em Pesquisa e a comissão de Ética no Uso de Animais em 2013 e tem disponibilizado para docentes, discentes e professores da região duas revistas eletrônicas, além das revistas de Pesquisa e Iniciação Científica, da Monografia Geral, da Monografia Jurídica, da Extensão (todas publicadas anualmente). Alunos que participam de iniciação científica recebem bolsas de estudo. Os cursos são estimulados pelas Pró-Reitorias Acadêmica e de Pesquisa a promover a iniciação científica, monitorias para cursos que os alunos têm mais dificuldades e projetos de extensão na comunidade da região.

Com relação às funções institucionais, julgamos estarem inseridas, em parte no Regimento Interno quando define:

**ART. 14 - Compete ao Coordenador de Curso:**

- XV - coordenar a elaboração do Plano de Atividades Anuais dos cursos;

---

<sup>21</sup>CPA - Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário U. O instrumento de avaliação da CPA é aplicado semestralmente na IES desde 1999 junto aos docentes e discentes dos cursos da IES, para obtenção de indicadores a serem utilizados nas ações voltadas processo de ensino-aprendizagem.

XVI - tomar decisões *ad referendum* do Colegiado de Curso, quando se fizer necessário.

No caso do Centro Universitário, com relação ao ENADE, este processo é trabalhado sob a coordenação da Pró-Reitoria Acadêmica, que promove encontros sistemáticos<sup>22</sup> dos cursos que já passaram e que passarão pelo exame no ano, para troca de experiências e discussão a respeito do processo. As demais funções, relacionadas à responsabilidade da coordenação perante o ENADE, acompanhamento de egressos, a promoção da empregabilidade dos discentes, parecem não estar contidas no Regimento. Contudo, a coordenação de curso no ‘coordenador *on line*’ tem um espaço para interagir com os egressos, especialmente com relação à participação em jornadas científicas, cursos e palestras de atualização promovidas pelos cursos. Quanto aos alunos, existe na IES um serviço denominado CADE (Central de Apoio e Desenvolvimento do Estudante), que proporciona gratuitamente aos alunos orientações (pedagógicas, jurídicas, psicológicas) e encaminhamento para estágios em sua área. Os Coordenadores estimulam a utilização deste serviço pelos alunos.

De uma maneira geral, as competências do Coordenador do Curso estão previstas no artigo 14 do Regimento Geral do Centro Universitário e, de forma geral, envolve os seguintes aspectos de gestão:

- Atenção, orientação e atendimento contínuo aos alunos do Curso;
- Assistência e orientação às rotinas diárias dos professores em aula;
- Realização de reuniões periódicas com alunos, professores e Colegiado do Curso;
- Supervisão do NDE<sup>23</sup>;
- Reuniões com Pró-Reitorias e área acadêmica;
- Realização de atividades de processos acadêmico-administrativos;
- Cumprimento das rotinas acadêmicas;
- Envolvimento com projetos institucionais e de desenvolvimento para melhoria no desempenho das funções internas do UNIRP;
- Aperfeiçoamento e atualização do Projeto Pedagógico do Curso;
- Acompanhamento das atividades de monitoria, nivelamento e atividades complementares;
- Envolvimento com projetos interdisciplinares com outros cursos;

---

<sup>22</sup>Desde 2004, o Centro Universitário promove anualmente a Oficina ENADE com os cursos que passarão pelo Exame para troca de experiências a respeito do processo.

<sup>23</sup>Atendendo à Resolução CONAES nº. 1, de 17/06/2010, o NDE - Núcleo Docente Estruturante dos Cursos do Centro Universitário é composto pelo Coordenador, responsável pela liderança e coordenação da equipe, e por quatro docentes do curso visando à concepção, consolidação e contínua atualização do PPC.

- Viabilização de projetos científicos e aplicados, realizados pelos professores e alunos;
- Desenvolvimento de atividades de extensão.<sup>24</sup>

Assim, considerando os dados acima apresentados, acreditamos que a coordenação de curso em um Centro Universitário tende a ter uma diversidade de atividades e atribuições que lhe exigem dedicação integral ao cargo.

### **2.3 Perfil do coordenador de curso no ensino superior**

Zabalza (2004) coloca que uma das fontes de poder e de fraqueza das instituições de ensino superior são os seus profissionais. Concordamos com Kanan e Zanelli (2011, p.159) quando enfatizam que o principal patrimônio das IES são seu profissionais, “[...], pois eles determinam o que é a universidade e o que ela pode oferecer à sociedade”.

Especificamente com relação ao trabalho do Coordenador de Curso, este profissional, tornou-se figura importante, de acordo com Silva (2007), em função da enorme competição por alunos por parte de IES privadas, pelo fato de elas não conseguirem preencher suas vagas.

Há uma ociosidade sobre a oferta de vagas no processo seletivo (vestibular) que beira os 50% (43,84% média do Censo de 2004), sem contar os casos de inadimplência que andam pela casa dos 20% e a evasão de 41% daqueles que se matricularam a partir do primeiro semestre (SILVA, 2007, p.3).

O último Censo da Educação Superior, publicado em outubro de 2012, revela que o número de estudantes que ingressaram no Ensino Superior chegou a 2.747.089, o que representou um crescimento de 17,1% em relação a 2011 e de 91,9% nos últimos dez anos. Do total de novos alunos, a maioria está na rede privada, 2.199.192, alta de 18,5% em comparação ao ano anterior. As instituições públicas receberam 547.897 calouros, aumento de 6,7% em relação ao ano anterior.

Contudo, apesar do número de alunos, diferentemente de outros países (nos Estados Unidos existem gestores universitários há muito tempo), no Brasil “[...] a

---

<sup>24</sup>Dados retirados do documento final da I Oficina sobre PPC do Centro Universitário realizada no período de 24 a 26.07.2012.

gestão universitária nunca foi considerada como uma especialidade que merecesse a profissionalização do setor" (SILVA, 2007, p. 3). Nesse sentido, faz-se necessário mudar as características do Coordenador de Curso, não só do ponto de vista técnico, mas, como uma necessidade em razão das novas demandas impostas pelo sistema de avaliação do MEC, o SINAES, como foi colocado anteriormente, "[...]que passou a exigir maior integração entre os diversos atores internos e externos, em sintonia com os planos estratégicos da instituição" (SILVA, 2007, p.4).

Pesquisas na área (PIAZZA, 1997; HEERDT, 2002; CRUZ, 2008) enfatizam a importância do coordenador de curso de IES para a melhoria da qualidade do curso e que, apesar disso, tais profissionais enfrentam no seu trabalho dificuldades de toda ordem: situações contraditórias, ambíguas, imediatistas e estressoras. Para Piazza (1997), as angústias, estresse e ansiedade dos coordenadores de curso se relacionam à falta de clareza sobre seu trabalho, indefinições institucionais afetando suas funções e mesmo ausência de normas claras para orientar o exercício do seu cargo. No estudo de Heerdt (2002), os participantes da pesquisa afirmaram não terem recebido orientação ou capacitação prévias para o exercício de seu trabalho e também achavam excessivas as atribuições exigidas. Para Cruz (2008), os profissionais escolhidos para serem coordenadores de curso aprenderam a função no seu exercício. Todos estes aspectos foram por nós observados no decorrer da nossa pesquisa.

Vale a pena levantarmos as concepções de alguns autores sobre o perfil do coordenador de curso de IES superior, buscando atentar para o nosso foco que é o Coordenador de Curso em Centros Universitários. Observamos, contudo, que elas variam muito de autor para autor.

Segundo Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p.14), é importante considerarmos a questão das diferenças individuais no perfil do coordenador de curso de IES privada:

Cada indivíduo que assume a função de coordenar um grupo, quer pela imposição de um cargo, quer por uma necessidade circunstancial, traz uma bagagem própria de conceitos, valores e sentimentos que vão determinar sua forma de perceber e de relacionar-se com os outros e com as situações que o cercam. Assim, não há um modelo único de coordenação.

De acordo com Meyer Jr. (2003), o coordenador de curso deve apresentar as seguintes competências: ter visão de futuro, domínio da tecnologia, visão

estratégica, capacidade de decisão, exercer o *empowerment*<sup>25</sup>, gerenciar informações, ser empreendedor e participativo.

Silva (2007, p.4) afirma que é preciso que o coordenador de curso deixe de ser um coordenador burocrata e “[...] passe a ser um gestor de oportunidades e potencialidades internas e externas, valorizando a integração dos docentes, discentes e colaboradores na busca da eficiência, eficácia e a efetividade de seu curso”. Para tanto, deve ter uma visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem,

[...] buscando a qualidade do egresso, com formação holística, tornando-se um profissional questionador, que sabe buscar o aprendizado contínuo, com capacidade de análise crítica e síntese, preparado para enfrentar os desafios sociais e tecnológicos de uma sociedade em permanente evolução e não apenas detentor de conhecimentos que se tornam obsoletos em curto espaço de tempo nesse mundo globalizado e informatizado (SILVA, 2007, p.4).

Diferentemente da concepção apregoada pela ABMES e pelo Centro Universitário objeto deste trabalho, para Silva (2007), o Coordenador de Curso de IES deve cuidar somente da gestão acadêmica do Curso, deixando as funções de ordem administrativa e institucional para outros profissionais. Este autor entende que a gestão acadêmica se refere

[...] **não apenas os aspectos curriculares**, mas, o curso como um todo, inserido no contexto institucional e da sociedade. Assim, o coordenador deverá conhecer e executar muito bem, no âmbito de sua área de atuação, o planejamento estratégico da instituição (PDI, PPI, PPC, etc.), participando de forma sistêmica do processo decisório. Ele será o responsável pelo desempenho do curso e por isso, recairá sobre ele o ônus ou o bônus dos resultados das avaliações efetuadas pelo MEC e a conceituação do curso junto à comunidade universitária e à sociedade (SILVA, 2007, p.6, grifos do autor).

Assim, para Silva (2007, p. 5, grifos do autor), o perfil desejado para o Coordenador de curso inclui:

- as **características de líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças** que propiciem a melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional.

---

<sup>25</sup>Empowerment - refere-se ao “processo de dar aos funcionários de uma organização mais poder de decisão dentro de um contexto com menor supervisão gerencial” (MUCHINSKY, 2004, p. 261).

- criar e estimular a formação de equipe docente coesa em ambiente tranquilo, de confiança e respeito mútuo, de modo que os objetivos e metas constantes dos planos institucionais sejam conhecidos e mais que isso, executados com prazer e sucesso.
- ser proativo, com o perfil de um **gestor de oportunidades** contrapondo-se ao de gestor de recursos, burocrata, cultor do *statusquo* que se caracteriza por atitudes apenas reativas<sup>26</sup>.

Concordamos com ambas as colocações feitas por Silva (2007): primeiro, com relação à assunção das funções acadêmicas pela Coordenação de Curso, em face às funções administrativas e institucionais. Observamos no decorrer da pesquisa que o Coordenador de Curso desenvolve muitas ações no seu dia a dia institucional e se tem que priorizar, opta por desenvolver atuações voltadas ao planejamento estratégico da IES (PPI, PDI, PPC), ao processo de ensino-aprendizagem, à busca de avanços curriculares. Segundo, concordamos com o perfil que este autor propõe como essencial para o Coordenador de Curso, em especial, com relação à valorização da liderança, o desenvolvimento de equipe de trabalho coesa e de um clima voltado ao desenvolvimento de valores e da ética, e da busca, via proatividade, de ações que enfatizem a qualidade na educação superior.

Nesta concepção, Barroso e Silva (2012) afirma que, além de boa formação profissional e cultural na sua área de atuação, o coordenador de curso em IES privada precisa ter capacidade de liderança, criatividade, noções de gestão financeira e planejamento estratégico; ser ético e cumprir a missão institucional da IES à qual pertence.

Com relação à equipe, Suhr (2006, p. 1) enfatiza o papel fundamental e complexo da coordenação de curso na instituição educativa, de gerenciar a área e a sensibilização do seu grupo de trabalho, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem:

Cabe-lhe a tarefa de favorecer a construção de uma equipe coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição. O coordenador irá exercer, no espaço da autonomia que lhe foi conferida, seu papel de elemento-chave no gerenciamento do curso, o que exige ações de articulação e mobilização da equipe, tendo em vista o

---

<sup>26</sup>“A pergunta-chave do SINAES “se as ações executadas estão acessíveis ao conhecimento ou assumidas pela comunidade interna da IES” revela claramente a exigência de um Coordenador proativo, oposto ao comportamento burocrata-reativo que apenas recebe e repassa papéis e instruções” (SILVA, 2007, p. 5).

aperfeiçoamento do fazer pedagógico na instituição. Assumir a postura defendida acima significa compreender que as atividades de gerenciamento de curso terão sempre como objetivo a constante melhoria do processo ensino-aprendizagem. Todas as ações e decisões deverão estar balizadas por este objetivo.

Para Marquesin, Penteado e Baptista (2008), além do domínio teórico e prático, o Coordenador de Curso de uma IES privada deve apresentar as seguintes competências pessoais: responsabilidade, ética e comprometimento; profissionalismo; pontualidade; assiduidade; assimilação das rotinas de trabalho; disposição para acatar ordens e para o exercício do poder; bom relacionamento interpessoal e capacidade argumentativa.

De acordo com Argenta (2011, p. 114-116), as competências requeridas para a formação de coordenadores de curso se relacionam a:

1. Desenvolvimento de características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade);
2. Aquisição de conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico);
3. Desenvolvimento de relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação);
4. Aquisição do conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica)
5. Liderança (motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
6. Aquisição do conhecimento da legislação educacional.

Considerando as competências levantadas por Argenta (2011), achamos oportuno ressaltar três: o desenvolvimento de relações interpessoais efetivas com os demais participantes da sua equipe, em especial os docentes; a busca e o aprimoramento do conhecimento didático-pedagógico e da legislação educacional. Neste caso, julgamos essencial este profissional estar familiarizado com as alterações promovidas pelo MEC, visto ser ele o responsável, como coloca Silva (2007) pelo ônus e bônus do processo avaliativo de seu curso.

Concordamos com Franco (2002, p.11) quando afirma: “Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso”. E, como coloca Silva (2007, p.11), este é um profissional extremamente importante para a IES porque suas atividades “[...] visam à implementação e o desenvolvimento do curso com elevados padrões de qualidade”.

Julgamos igualmente pertinente a afirmação de Kanan e Zanelli (2011), de que o coordenador de curso deve atentar para o fato de que não há espaço para amadorismo, no trabalho que desenvolve. “É evidente a importância da gestão profissional para as organizações e de reflexões sobre a necessidade de constantes revisões das estruturas universitárias em razão das mudanças exigidas pela sociedade” (GONZÁLEZ; CODAGNONE, 2004 apud KENAN; ZANELLI, 2011, p.156).

Contudo, salientamos a afirmação destes autores quando constatam a aparente indiferença a respeito do que pensam e sentem os Coordenadores de Curso no contexto universitário público e privado:

Parece, no entanto, que ainda constituem aspectos negligenciados nesse contexto o que pensam e sentem os colaboradores a respeito de seu trabalho e da organização, as crenças e afetos presentes no cotidiano do exercício de suas atividades ou, ainda, a influência desses fenômenos sobre as contribuições para os resultados dos cursos ou das universidades (KENAN; ZANELLI, 2011, p. 152).

Desta feita, nos ocupamos das percepções e concepções deste profissional face às atribuições que lhe são destinadas.

## **2.4 Atribuições do coordenador de curso no ensino superior privado**

Estudos realizados por Silva, Moraes e Martins (2003) e Silva e Moraes (2002) sobre a função gerencial de docentes-coordenadores de curso em instituições universitárias públicas e privadas no Brasil mostram que, em suas atividades profissionais, prevalecem indefinições, falta de planejamento e improvisação, como temos visto muitas vezes em nossa realidade. Na pesquisa realizada por Palmeiras e Szilagyi (2011), os resultados mostraram que a principal função do coordenador de curso de IES é “[...] de natureza pedagógica; na prática, no entanto, o tempo disponível, numa carga horária insuficiente, acaba consumido quase que integralmente em atividades administrativas”.

Segundo Kanan e Zanelli (2011, p. 162), para os coordenadores gestores as atribuições pedagógicas são por eles mais bem avaliadas, porque:

[...] são percebidas pelos participantes como tarefas que têm sentido, pois acrescentam valor ao cargo, proporcionam sentimento de vinculação, trazem uma contribuição à sociedade e beneficiam outras pessoas; por tais razões, há com essas, identificação pessoal, o que não ocorre em relação às tarefas burocráticas.

Além disso, para estes autores, o descontentamento dos coordenadores de curso se relaciona à elevada carga de trabalho, ao excesso de tarefas e ao tempo muito curto para a sua realização. Contudo, consideramos importante salientar o que eles observaram a respeito do interesse dos docentes pelo cargo: “Muitos professores universitários pleiteiam cargos de direção porque são os que oferecem melhores salários e status” (KANAN; ZANELLI, 2011, p.152).

Silva (2007) já agrupa as atribuições do Coordenador de curso em três grandes áreas: gestão acadêmica/didático pedagógica; gerência do curso/infraestrutura e gestão política e institucional do curso. Com relação à gestão acadêmica, compete ao coordenador a responsabilidade pela elaboração do PPC, que precisa sofrer revisões periódicas e deve contemplar: o perfil do formando; competências/habilidades/atitudes; habilidades e ênfases; conteúdos curriculares, diretrizes; organização do curso, metodologias, módulos, duração, recursos didáticos, ensino a distância (EaD); estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação.

O PPC deve apresentar total coerência com as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação para cada curso. Além disso, é importante destacar no PPC “[...] pontos diferenciais na concepção do curso, vinculando-o à missão da instituição de ensino e seus compromissos com a qualidade do processo educacional” (SILVA, 2007, p.7, grifos do autor). Outro aspecto importante e que, segundo este autor, deve ser destacado pelo Coordenador, é a introdução de até 20% de disciplinas semipresenciais no curso de graduação.

Para a execução da gestão acadêmica e didático-pedagógica, o coordenador de curso deve realizar as seguintes ações, segundo Silva (2007): reunião semestral para revisão do PPC; reuniões individuais com os professores antes do início de cada período letivo, para uma revisão mais aprofundada no programa da sua disciplina; reuniões com os professores e alunos de cada semestre do curso para situar as disciplinas do curso e orientar os alunos sobre a diversidade profissional do

curso, relacionar as disciplinas com a totalidade do curso etc.. Além disso, ele precisa realizar a aprovação dos planos de curso de cada disciplina para homologação dos órgãos superiores; a análise e deliberação sobre transferência de alunos e convalidação de créditos acadêmicos; o acompanhamento e execução do calendário escolar (inclusive calendário das avaliações e trabalhos dos alunos) e dos planos de ensino de cada disciplina. Compete, ainda, ao Coordenador de Curso: a fiscalização das metodologias de ensino e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; a supervisão e coordenação do planejamento e execução dos trabalhos de conclusão de curso (TCC); o gerenciamento das dificuldades encontradas no ensino de disciplinas, controles acadêmicos de secretaria, diários de classe etc.; o apoio pedagógico aos alunos e ao docente; a coordenação, sistematização e encaminhamento das listas de aquisições bibliográficas; a fiscalização da disponibilidade e uso das bibliografias indicadas para cada disciplina; o estímulo e controle da frequência dos professores e alunos; a orientação e acompanhamento de monitores; a coordenação das atividades “Estágio” e práticas profissionais; o planejamento, colaboração e execução das avaliações do curso; supervisão das atividades do corpo administrativo do curso e a participação das reuniões dos conselhos superiores da instituição.

O Coordenador de Curso atentará também para: a supervisão da infraestrutura física e equipamentos do curso, incluindo salas de aula, laboratórios etc., manutenção de equipamentos e de laboratórios, aquisição de materiais didáticos, controle de estoque; seleção, contratação e dispensa de professores do curso e responsabilidade pelo processo decisório do curso.

Com relação à gestão política e institucional do curso, ao coordenador cabe: a articulação da gestão acadêmica com os demais setores da IES; conhecer o PDI, o PPI, o programa de avaliação institucional; participar nos órgãos colegiados da IES; promover o curso e ações de prospecção de novos alunos; atenção e apoio aos discentes; treinamento de docentes e funcionários para ao atendimento de alunos; oferta de mecanismos de nivelamento escolar; acompanhamento de egressos; promoção de atividades recreativas, culturais e esportivas; preparação dos processos de reconhecimento do curso pelo MEC; conhecimento geral da Legislação educacional e profissional, e gestão financeira do curso.

Além disso, acreditamos que uma habilidade requerida do coordenador de curso é de liderança. Como coloca Santos (2008, p.36), o modelo atual de gestão educacional valoriza a liderança, na qual “[...] o líder busca, intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal”.

Argenta (2011, p.68) nos coloca como deve ser exercido este tipo de liderança, especialmente no ensino superior:

Mas, assumir a liderança de uma IES não é tarefa fácil, constitui uma tarefa que vai muito além de ter sonhos e visões. É necessário que a visão esteja em sintonia com a missão organizacional e inserida no planejamento institucional. Também é necessário que o gestor perceba o caráter potencialmente transformador de sua ação e os estabelecimentos de ensino como unidades sociais, de organismos vivos que estão em constante mudança.

Nesta visão, mas, ampliando, Hessel (2003, p.26) afirma a importância do contexto:

Os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e estão em constante mudança. Portanto, ao gestor cabe um estilo especial de liderança, ao compreender essa organização como uma entidade viva e dinâmica, rica nas relações interpessoais. Isto quer dizer compreender a cultura, o clima escolar para estimular a interação e a participação entre os elementos da equipe de educadores. Juntos poderão construir sua própria identidade e promover as mudanças estruturais de dentro para fora.

Contudo, julgamos oportuna a colocação de Alonso (2002), de que o trabalho do gestor não comporta a separação das tarefas administrativas e pedagógicas se buscamos uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Ela afirma: “[...] o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem atividades-fim, ou propósitos da organização escolar” (ALONSO, 2002, p. 23). Numa instituição educacional superior, acreditamos que o foco da coordenação de curso seja atentar para desenvolver e estimular ações que favoreçam a integração, a interdependência e o desenvolvimento das disciplinas e

atividades curriculares em função dos objetivos educacionais que estimulem a corresponsabilidade do docente e do discente com relação ao processo de conhecimento – todas as atividades pedagógicas e, no dizer de Silva (2007), vinculadas à função acadêmica.

Paro (2007) acrescenta que a gestão precisa estar atenta à necessidade de transformações na estrutura administrativa, relacionadas ao modo de organização do poder e da autoridade, na medida em que o modelo hierarquizado tem menores possibilidades de promover objetivos democráticos da educação. Ele sugere que as instituições educativas optem por formas alternativas de gestão colegiada, envolvendo, inclusive, a participação da comunidade externa. Ampliando esta visão com relação à ação democrática do coordenador/gestor, Marquesin, Penteado; Baptista (2008, p.13) enfatizam as questões relativas ao poder e ao conhecimento na equipe:

A democratização do espaço escolar e a descentralização das decisões de um projeto educativo elaborado coletivamente envolvem duas vertentes básicas. A primeira delas refere-se ao poder, entendido como a capacidade de os atores tomarem decisões que vão influenciar diretamente na prática, na orientação política e na direção da instituição escolar como organização. A segunda vertente que merece atenção refere-se ao conhecimento, elemento capaz de permitir aos vários grupos contribuir para os resultados do trabalho da escola como instituição social, incluindo-se os saberes em suas várias dimensões.

De acordo com Barroso e Silva (2012), o Coordenador de Curso de IES privada deve ter três prioridades: desenvolver e manter a qualidade; utilizar os recursos efetivamente e estabelecer uma visão geral estratégica com um direcionamento para a instituição. No primeiro caso, desenvolver e manter a qualidade do curso é preciso observar e manter conectados e em perfeito funcionamento os três pilares de qualquer IES: o PPI, o PDI e a Avaliação Institucional (AI), que tem como finalidade o acompanhamento contínuo das atividades propostas no PPP e PDI e, caso seja necessário, serve de base e parâmetro para mudanças que sejam necessárias nos cursos da IES. Para gerir de forma equilibrada os seus recursos, cabe ao coordenador de curso conduzir de forma efetiva a relação professor-aluno; realizar as solicitações para compra de materiais e gerenciar adequadamente seu centro de custo. A visão estratégica se relaciona a perceber a direção da IES e ação do curso, bem como ter postura política dentro e fora da IES, atuando como um líder

(conhecimento do curso, postura de articulação das relações docentes e discentes, visão de mercado).

Finalizamos este capítulo com Argenta (2011, p. 128-129), ao elencar os dez principais desafios da atuação dos coordenadores de curso:

- 1º. Excesso de atribuições profissionais gerando sobrecarga e atuação mais operacional do que estratégica do coordenador;
- 2º. Necessidade de acesso às informações administrativas e financeiras;
- 3º. Falta de comprometimento do Núcleo Docente Estruturante – NDE e dos professores;
- 4º. Necessidade de reconhecimento de autoridade e autonomia;
- 5º. Necessidade de formação administrativa e didático-pedagógica ;
- 6º. Falta de estabilidade;
- 7º. Necessidade de comprometimento por parte dos coordenadores;
- 8º. Necessidade de desenvolvimento de competências (entre elas conhecimentos de relações humanas, características pessoais, conhecimento de leis);
- 9º. Aumento de titulação pelos coordenadores;
- 10º. Captação e manutenção de alunos.

Como já dissemos anteriormente, a função de Coordenador de Curso demanda muito trabalho, diversidade de ações e desafios diários que fazem deste profissional um elemento-chave no desenvolvimento das ações das IES, especialmente como veremos a seguir, no caso dos Coordenadores de Curso de Centro Universitário, cujas especificidades, sem dúvida, aumentam sobremaneira as atribuições deste docente-coordenador em decorrência de um sem-número de atividades que necessitam de seu acompanhamento quase que diário. Além disso, um trabalho primordial, convergente e propulsor do Coordenador de Curso se relaciona à formação de equipe (incluindo aí, a mobilização dos membros do NDE e o próprio desenvolvimento em relações interpessoais) e a formação continuada dos professores sob sua responsabilidade.

Tenho defendido outras rotas. Uma delas refere-se ao “direito de aprender” como trabalho, durante o trabalho, durante os 200 dias de aula, porque estudar, para o professor, é trabalho. Professor que não estuda, não pode “dar aula”. Deveria mesmo ser proibido.

(DEMO, 2002, p.84, grifos do autor).

## CAPÍTULO III

### DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTINUADA

O ser professor antecede as funções e atribuições do Coordenador de Curso. O coordenador de curso é escolhido dentre os docentes do seu curso ou, quando o curso é instituído, ele é convidado para atuar em ambas as funções: docência e coordenação. Via de regra, como professor e como Coordenador, este profissional não tem a preparação com relação aos conhecimentos pedagógicos adequados para a docência. Apesar disso, ele tem que se informar a respeito das demandas atuais da área e atentar para novas metodologias e estratégias atuais de formação docente, de modo a favorecer o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no qual estão envolvidos os professores sob sua responsabilidade. Desta feita, ele é responsabilizado pela formação continuada dos docentes sob seu encargo. Formação continuada entendida como aquela que se dá em serviço.

Assim, neste capítulo descrevemos o perfil do docente do ensino superior atual e suas características diversas e, em seguida, apresentamos dados sobre como tem se desenvolvido a formação continuada do professor universitário e as questões atuais a ela relacionadas, especialmente a possibilidade de formação continuada em serviço.

#### 3.1 Perfil e competências do professor no ensino superior brasileiro atual

O sistema de educação superior no Brasil é diversificado, formado por instituições públicas e privadas, universidades e não universidades, em cinco regiões da Federação com características étnicas, sociais e econômicas diferentes. Assim como o sistema do qual fazem parte é complexo, o docente do ensino superior apresenta características diversificadas.

A este respeito, Cunha (2000, p.48) ressalta: “Há, de fato, o contingente que produz a ciência, os que cultivam a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, dos que interagem na

interpretação do conhecimento já produzido". Além disso, é importante salientar, como colocam Tardif e Raymond (2000), as diferentes fontes do saber docente, ao

[...] constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.215).

O papel do professor passa, atualmente, por mudanças profundas, que demandam um novo perfil profissional. Concordamos com Gil (2006, p.36, grifos do autor) quando afirma que a docência no ensino superior na contemporaneidade passa por exigências que

[...] não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de completar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de "professor universitário" ou que lecionam porque veem a atividade como uma "atividade relaxante" que tem lugar depois de um dia árduo.

Ampliando esta colocação, Pimenta e Anastasiou (2002, p.104), com quem concordamos, afirmam que o processo de ensino-aprendizagem requer do docente "[...] além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria". Lowan (2004, p.22) acrescenta:

Além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras.

Volpato (2010, p.183) elenca outro aspecto interessante com o qual temos nos deparado na docência no Ensino Superior, que é a questão da utilização da experiência profissional na sala de aula:

O que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para a sala de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivem com seus alunos.

Para Masetto (2009) faz-se importante repensar o perfil profissional do professor de ensino superior não só em função das atuais demandas socioeducacionais, tecnológicas e da sociedade do conhecimento, mas também em decorrência da legislação brasileira, a saber:

As Diretrizes Curriculares atuais aprovadas pelo MEC para todos os cursos de graduação do ensino superior indicam abertura nesse sentido. Os currículos mínimos foram substituídos por explicitação de um conjunto de competências hoje fundamentais para cada perfil profissional. Estas competências procuram abranger aspectos de construção de conhecimento, de pesquisa, de abertura para outras áreas de conhecimento para além de sua específica, de abertura para inovações, de trabalho em equipe multi e interdisciplinar, e outras mais específicas para cada uma das profissões conforme as discussões existentes na área (MASETTO, 2009, p.14).

Assim, alguns autores começaram a desenvolver estudos sobre as competências necessárias a um docente do ensino superior para atuar com efetividade no complexo contexto universitário atual, tal como sintetiza Imbernón (2009, p.12), quando afirma que “[...] em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente”.

Contudo, para se chegar ao professor competente, constatamos a falta de consenso a respeito, conforme asseveraram Lüdke e Boing (2004, p.1171),

Existe um consenso entre os autores quanto à polissemia do termo “competência”, com duas vertentes principais, uma francesa e outra norte-americana. O problema surge quando procuramos identificar na realidade brasileira em que acepção o conceito vem sendo empregado ou, ainda, se é possível encontrar o termo aplicado de formas tão puras e distintas, como sugerem os autores: tipicamente francesa ou tipicamente norte-americana.

Além disso, estes autores destacam a abordagem de Freitas (2003 apud LÜDKE; BOING, 2004, p.1172), “[...] que chama a atenção para o afastamento dos professores de seu coletivo profissional, pelo fato de as competências seguirem uma lógica de responsabilização individualizante”.

Segundo Masetto (2003), as competências básicas do novo professor estão relacionadas a um profundo conhecimento em uma determinada área de conhecimento; a ter domínio da área pedagógica e a exercitar a dimensão política no processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, o professor de ensino superior precisa, em primeiro lugar, ter pleno domínio dos conhecimentos fundamentais e experiência profissional de campo e de pesquisa na sua área de conhecimento, que deve ser mantido via participação ativa em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbios etc.

Com relação ao domínio na área pedagógica, para Masetto (2003) esta competência envolve ter conhecimento e habilidade no processo de ensino-aprendizagem como gestor do currículo, na relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem e, também, no domínio da tecnologia educacional. Ao docente cabe se fundamentar sobre o que é aprendizagem, aprendizagem significativa, aprendizagem de adultos, como integrar a aprendizagem e o desenvolvimento global (cognitivo, afetivo e social) e a importância de aprender constantemente e, apesar das dificuldades, desenvolver a interdisciplinaridade.

Nesta concepção, o tradicional papel do professor de detentor do conhecimento, se altera para o papel de orientador, de motivador, de mediador do processo de conhecimento. Para finalizar, julgamos importante salientar, como Masetto (2003, p. 14-15), o perfil do professor a ser privilegiado para o ensino superior:

[...] profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos de informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras. São capacidades ainda importantes saber exercer sua profissão voltada para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Salientamos Masetto (2003) quando assevera a importância de o professor da educação superior se manter criativo, atualizado (inclusive em termos tecnológicos) e atuante; só desta forma poderá contribuir para desenvolver um trabalho que estimule a ele e o alunado a se desenvolverem e trabalharem em parceria. Acreditamos que num trabalho que promova a equipe e o engajamento de todos poderá abrir espaço para abordar questões essenciais numa instituição de educação superior: a relação professor-aluno, o currículo, as inovações metodológicas e tecnológicas...

Para Zabalza (2006, p.70-71), a competência é definida “[...] como um construto molar que serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que, como sujeitos, necessitamos ter para desenvolvemos algum tipo de atividade”. Para este autor, são as seguintes as competências requeridas do professor universitário no contexto atual: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações comprehensíveis e também organizadas (competência comunicativa); manejar as novas tecnologias; elaborar a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se/relacionar-se com os alunos; tutorar; avaliar; refletir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

A competência de planejar o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Zabalza (2006, p.72), se refere a “[...] conceber sua atuação como o desenvolvimento de um projeto, elaborar um programa adaptado às circunstâncias, selecionar diversos dispositivos e procedimentos para comunicar os conteúdos e facilitar a aprendizagem dos alunos etc.” Para tanto, o professor universitário necessita levar em conta o contexto, equilibrando os descriptores pré-determinados da disciplina, sua visão pessoal e autonomia, as características e interesses dos seus alunos e os recursos disponíveis. Neste sentido, envolve quatro componentes: um conjunto de conhecimentos (base conceitual), um propósito ou meta (direção a seguir) e uma estratégia de procedimento e de avaliação.

Com relação à competência de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, afirma que esta competência está relacionada ao componente científico (seleção adequada de conteúdos) e ao aspecto didático. Neste caso,

existem dois tipos de posição: a dos que supervalorizam o conteúdo em detrimento da qualidade de ensino e a posição contrária, dos que enfatizam a metodologia em relação ao conteúdo. Para Zabalza (2006, p.79), a seleção de “[...] “bons conteúdos” significa escolher os mais importantes deste âmbito disciplinar”.

A competência comunicativa trata-se “[...] de uma competência profissional que tem a ver com a capacidade (do docente) para gerir didaticamente a informação e/ou as destrezas que se pretende transmitir a seus estudantes” (ZABALZA, 2006, p.83). Envolve a atenção do docente à produção da informação, ao reforço da comprehensibilidade, à organização interna da mensagem e à conotação afetiva das mensagens.

A competência para o manejo de novas tecnologias se relaciona a integrar efetivamente a tecnologia à docência e verificar, em contrapartida, até que ponto a tecnologia a transforma. A integração da tecnologia ao currículo deve acontecer em três níveis: como objeto de estudo, como recurso didático e como meio de expressão e de comunicação (IGLESIAS, 2001 apud ZABALZA, 2006).

Com relação à competência de elaborar a metodologia e organizar as atividades, afirma que se pode “[...] integrar as diversas tomadas de decisão dos professores para gerir o desenvolvimento das atividades docentes” (ZABALZA, 2006, p.98). Ela basicamente envolve a organização dos espaços, a seleção do método e a seleção e desenvolvimento das tarefas educativas, considerando três critérios: sua validade, seu significado e sua funcionalidade.

Quanto à competência de comunicar-se/relacionar-se com os alunos, afirma que o ensino se constrói através da relação interpessoal, do encontro, e que a comunicação que se efetiva tem uma intenção, um sentido formativo implícito. Assim, “[...] os alunos aprendem a importância das relações e de que forma elas podem ser revisadas e cuidadas” (ZABALZA, 2006, p. 125).

A competência de tutorar se apresenta de quatro tipos distintos: a primeira se relaciona à ideia de que ensinar não é só explicar conteúdos, mas, também dirigir, acompanhar o processo de formação dos alunos; a segunda se refere a um perfil mais formal e especializado, sem a função docente; a terceira é a do tutor de ensino a distância e a outra modalidade é o tutor de práticas. Para Zabalza (2006, p.135,

grifos do autor), “[...] o componente básico de toda tutoria é a *disponibilidade ao serviço*”.

Com relação à avaliação, Zabalza (2006, p. 146, grifos do autor) coloca que “[...] se trata de um dos pontos frágeis mais importantes do atual sistema de ensino universitário porque se trata de uma *competência profissional* notavelmente deficitária no professorado universitário”. A avaliação é um processo sistemático de conhecimento, com regras e condições, e que tem três fases: a recolha de informação, a apreciação da informação recolhida e a tomada de decisão. Valoriza um sistema integrado de avaliação, “[...] em que cada parte deste processo (que terá, certamente, uma distribuição no tempo) tenha um papel, de forma que ao final disponhamos de uma visão completa, sincrônica e diacrônica do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes” (ZABALZA, 2006, p.154).

Quanto à competência de refletir e investigar sobre o ensino, ele coloca como fundamental a análise, que permita a reflexão (análise documental do processo de ensino-aprendizagem), a investigação (análise controlada dos diferentes fatores que afetam a didática universitária) e a publicação sobre as questões relativas à docência e aprendizagem no ensino superior.

Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe envolve “[...] *saber e querer trabalhar juntos em um contexto institucional determinado*” (ZABALZA, 2006, p.162, grifos do autor). Esta competência envolve também superar o individualismo e a resistência a se identificar com a missão da instituição de trabalho, bem como a cooperação, o trabalho em equipe, a ‘colegialidade’, de tal modo que os docentes se envolvam no desenvolvimento de um projeto eficaz e integrado da instituição como um todo.

Por outro lado, Nóvoa (2009), afirma que as cinco disposições essenciais à definição dos professores se relacionam a conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Quanto à primeira disposição, é importante conhecer bem o que se ensina e construir práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem.

Com relação à cultura profissional, Nóvoa (2009) enfatiza que é importante compreender os sentidos da instituição e aprender com os mais experientes. O tato

pedagógico se refere à relação e comunicação adequada, dando-se respeito e buscando a conquista do aluno. Valoriza o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola.

Quanto ao compromisso social, é importante que o aluno ultrapasse fronteiras de nascimento, impostas socialmente. A formação docente deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação, acentuando o papel social dos professores.

A formação de professores deve ser devolvida aos professores porque o reforço de processo de formação baseado na investigação só faz sentido se for construído dentro da profissão. Salienta que um momento importante se relaciona à fase da indução profissional (trânsito de aluno a professor): “[...] fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e da integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p.38).

O autor salienta também a importância de darmos atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente. Para ele é impossível separar essas duas dimensões; os professores precisam fazer a autorreflexão e autoanálise e que a tecnicidade e científicidade do trabalho docente não esgotam todo o ‘ser professor’. Sugere ainda a escola como lugar de formação, onde se deve buscar transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas; a docência como coletivo no plano do conhecimento e da ética; e que devemos reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceitual construído por grupos comprometidos com a pesquisa e a inovação. Concordamos com esta proposta e, a seguir, descrevemos a formação continuada de docentes nas IES brasileiras.

### **3.2 Formação continuada de docentes no ensino superior**

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), salientam que na docência no ensino superior “[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que

seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula". As ações do professor universitário tendem a se iniciar e a se encerrar na sala de aula, mostrando um profissional mais focado na função ensino do que na ação educadora, que envolve a pesquisa e a prática investigativa sobre o seu próprio trabalho, entre outros. Além disso, a participação dos docentes se reduz ao espaço disciplinar, desconectando-os do seu objetivo primeiro, que é a aprendizagem e a formação integral do aluno. "Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37). Além disso, de acordo com as autoras (2002, p. 255), preocupados na execução de suas disciplinas, os professores "[...] permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior".

Segundo Michavila (2005), estudos têm mostrado as dificuldades que o passado legou ao docente universitário e que interferem sobremaneira na questão da sua formação: o baixo interesse pela docência, a supervalorização da experiência subjetiva, a crença de que dominar um conteúdo é suficiente para ser professor, o individualismo no exercício da docência, o pequeno impacto da docência no desenvolvimento profissional, a falta de compromisso com o aprimoramento, etc.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior no Brasil têm sido objeto de estudo de propostas que valorizam uma formação baseada não mais no paradigma da racionalidade técnica, que coloca e considera os docentes universitários como meros executores de decisões de autoridades acadêmicas. Centram-se numa perspectiva que os reconhece com capacidade para ampliar sua consciência crítica sobre sua prática docente e sobre a realidade onde se insere sua prática educacional.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 32, grifo dos autores), não é suficiente o professor desenvolver saberes e competências dos alunos: "[...] é preciso que enxergue mais longe, para tomar consciência das *intenções* do sistema escolar na conformação de sujeitos-professores e de sujeitos-alunos". Concordando com esta posição, estes autores asseveraram que as propostas para o

desenvolvimento profissional da docência no ensino superior devem enfatizar a colaboração dos profissionais para transformar os currículos, a organização, os projetos educacionais, a gestão e as formas de trabalho pedagógico das escolas. Neste sentido, colocam que o docente do ensino superior tem que ampliar a forma como planeja e realiza a sua ação pedagógica:

O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.36).

Observamos no Brasil investimentos na elaboração e na implementação de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio. Contudo, tais iniciativas no ensino superior são consideradas por muitos autores como tímidas (MIZUKAMI, 2005-2006; MUSSI, 2007). Assim, julgamos oportunos, os esforços atuais no sentido de alterar esta situação, como é o caso desta pesquisa.

A formação continuada do docente de ensino superior no Brasil, via de regra, se mantém ligada a cursos de pós-graduação *lato e strictu-sensu* (CUNHA, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Esta formação também se encontra direcionada ao treinamento e à atualização e o foco da ação de treinamento tem sido as necessidades do setor produtivo. Assim,

Essa concepção minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades. Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 254).

Vale salientar que os planos de carreira das instituições de ensino superior e a exigência estatal para o credenciamento de universidades no Brasil se centram no parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. No caso dos professores, observamos que professores doutores recebem por hora-aula mais que professores mestres; assim, um docente que tenha dado continuidade a seus estudos de mestre para doutor, passa, teoricamente, em função da titulação a receber um valor por hora-aula acima do percebido como mestre.

Como é amplamente conhecido, programas de mestrado e doutorado são organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e, principalmente, na capacitação do docente para atuar em pesquisa. O problema deste tipo de formação, não está relacionado à focalização na pesquisa, mas, numa concepção de conhecimento ligada a uma visão mecanicista, voltada à neutralidade e a quantificação. Com isso, “o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética” (CUNHA, 2000, p.45). Nessa perspectiva,

[...]o professor, ao fazer a sua formação pós- graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural (CUNHA, 2000, p.45).

Mizukami (2002, p.151) acrescenta que, no caso brasileiro, os programas de pós-graduação, com alguma exceção, não providenciam “[...] espaços para a prática pedagógica e a vivência de situações de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (...), assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática”. Acreditamos que uma atuação efetiva da coordenação de curso é tentar criar e oportunizar espaço de reflexão que levem ação inovada, renovada e renovadora, como coloca Mizukami (2002), para a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática diária, suas dúvidas, suas questões, seus dilemas e desafios.

Ao priorizar a pesquisa, a pós-graduação *stricto sensu* torna-se “[...] responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a ideia de que, para

ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador" (MUSSI, 2007, p. 44). Contudo, estudos correlacionando a produção científica de professores e a avaliação feita por seus alunos mostram que esta correlação é muito baixa, isto é, que produtividade científica não é garantia de sucesso para a prática docente, ratifica Mussi (2007). Esteves (2011) reforça a ideia de que a formação não está centrada só na investigação, e também aponta como importante na formação de docentes no ensino superior:

- uma formação pedagógica sistemática, continuada e cientificamente fundamentada dos docentes da educação superior;
- o desenvolvimento de uma nova profissionalidade assente também no compromisso ético, social, cultural e institucional dos docentes e não apenas na sua dedicação a um ramo específico do saber;
- o reconhecimento da importância das competências relacionais, sociais e comunicacionais ao serviço de uma formação dos estudantes não apenas cientificamente sólida, mas também humanamente gratificante (ESTEVES, 2011, p. 142).

Algumas instituições de ensino superior no país, especialmente as públicas, têm voltado sua atenção para a promoção de ações formativas a novos docentes e de formação voltada ao profissionalismo docente na Educação Superior. De acordo com Cunha (2007, p.14), o termo profissionalidade para a docência tem sido usado na questão da formação do professor do ensino superior e "[...] se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento". Nesta concepção, o professor busca sempre concentrar seus esforços no desenvolvimento e no aprimoramento de sua prática e de sua profissão. Corroborando esta concepção, Flores (2003, p.153) enfatiza:

A natureza mutável do ensino exige professores profissionais e proativos capazes de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem. As funções que lhes são cometidas são mais abrangentes e espera-se que realizem tarefas que nunca tinham realizado (por exemplo, ao nível da elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares e das novas áreas curriculares não disciplinares).

Esteves (2011) coloca que o conceito de formação e de desenvolvimento profissional do docente do ensino superior pode ser tomado em sentidos distintos, mais amplo ou mais restrito. No sentido amplo,

[...] a formação de um docente do ensino superior engloba todas as ações, deliberadas e não deliberadas, formais e não formais, que contribuíram para a construção das suas competências profissionais, tal como elas num certo momento se manifestam na pluralidade de campos da sua intervenção. É nesta acepção que o conceito de formação se pode confundir com o de “desenvolvimento profissional”, se também este for definido em sentido amplo, como o processo de transformação do sujeito ao longo do tempo, processo cujo resultado tanto pode representar o progresso, como a estagnação ou, até, o retrocesso nas suas práticas (ESTEVES, 2011, p. 139).

No sentido restrito, a formação se refere a ações formais que favorecem a aquisição e/ou desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos do docente. Assim, para esta autora,

É neste sentido restrito que se costuma assinalar a ausência ou a grande fragilidade da formação profissional do docente do ensino universitário – a quem durante longo tempo só se proporcionou (quando proporcionou) a oportunidade de desenvolver as suas competências como investigador, como especialista de uma dada área do saber – não as suas competências como docente, nos planos do conhecimento científico educacional e das competências pedagógicas (ESTEVES, 2011, p. 139).

Trabalhar com o conhecimento no ensino superior exige novas práticas docentes, que envolvem “pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio [...], apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores” (MASETTO, 2009, p. 5). Exige, também, que o docente saiba usar de novas tecnologias de informação e comunicação na ação educativa, no ensino e na pesquisa; que saiba estimular os alunos a pesquisar, “para poderem usá-las em benefício da melhoria de vida da população a serviço da qual se colocará como profissional” (MASETTO, 2009, p. 6).

Concordamos com Zabalza (2011), quando enfatiza que ao se falar em IES, não se pode esquecer que quem a faz são as pessoas. Mas, achamos necessário, como este autor, enfatizar que cabe ao professor e a sua prática profissional a

possibilidade de ser cumprida ou não a função da universidade; assim, o professor é um componente substantivo das instituições universitárias. Para este autor, algumas mudanças são especialmente importantes no que se refere aos docentes universitários: as mudanças no cenário institucional da Educação Superior (notadamente, a progressiva massificação e heterogeneidade dos alunos, o surgimento de novas carreiras, a incorporação das tecnologias etc.) e as mudanças no próprio papel de professor. Tais mudanças se focalizam em três grandes instâncias: a noção de profissionalismo, as novas exigências em torno do “lifelong learning” ou formação ao longo da vida e a constante pressão em torno da qualidade dos serviços que prestam as instituições de ensino superior.

Segundo Zabalza (2011, p. 149), a ideia do profissionalismo se refere à “[...] consideração da docência universitária como atividade profissional complexa que requer competências específicas para as quais se requer formação”. As novas exigências de formação ao longo da vida estabelecem o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que exige “[...] atualizações constantes que capacitem os sujeitos para dar uma resposta adequada ao mutante mundo de novos cenários de trabalho” (ZABALZA, 2011, p.150). [J](#)

De fato, parece-nos que o coordenador de curso poderia se preparar e preparar este docente substantivo para as IES para lidar com novos conhecimentos científicos, os diferentes grupos de alunos (em idade, interesses, capacidades, experiência), as novas ferramentas advindas da tecnologia da informação, a massificação do acesso etc. Assim, e retomando a questão da inovação no ensino superior, no sentido de avanços efetivos, parece-nos pouco viável um projeto de inovação das IES ou de melhora da qualidade de suas prestações, como coloca Zabalza (2011, p. 150), “[...] que não passe por uma decisiva política de formação do professorado”. Pois,

Se (...) se seguem mantendo velhos estereótipos (por exemplo, que ensinar se aprende ensinando, que para ser um bom professor basta ser um bom investigador, que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno, que uma universidade tem qualidade não tanto pelas aulas ministradas mas pelos laboratórios, bibliotecas, informática, etc. de que dispõe) não é fácil iniciar o debate que, às vezes, pode até ser contraproducente porque vai desconsiderar as ideias e as propostas de mudança para reforçar o *status quo* estabelecido (ZABALZA, 2011, p.152).

Além disso, julgamos importante considerar que, como a formação continuada de docentes no ensino superior envolve mudanças na forma de ação educativa e, ao mesmo tempo, nos modos dos profissionais envolvidos pensarem e agirem, ela precisa incluir, além do desenvolvimento de competências individuais e grupais, o estudo das ações para o desenvolvimento da gestão do seu curso, da escola e do contexto na qual ela se situa. Reforçando e ampliando esta visão, Zabalza (2004 apud MASETTO, 2009, p.12) coloca:

O trabalho em equipe pressupõe que se transite de “professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda)” a “professor de instituição”. Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.

Assim, concordamos que propostas para o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior que valorizem a colaboração dos profissionais para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas sejam benéficas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A formação continuada dos docentes pode acontecer em serviço, pois como colocam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.307), a escola é onde se efetiva o trabalho docente, ela deve ser um:

[...] espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre o seu trabalho (...) aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.

Reforçando esta visão, Imbernón (2009) afirma que é preciso promover a autonomia das escolas e dar condições para que a formação dos professores se efetive nela. Esta formação *in loco* é uma espécie de formação que, de acordo com Imbernón (2009), transforma a instituição educacional em um lugar de formação prioritária em relação a outras ações e espaços formativos. Ela pode ser um espaço que permite a transformação e a mudança em termos das relações entre seus

profissionais, relações pedagógicas e institucionais e ela “[...] e os professores devem buscar estimular a convivência entre todos os atores da ação educativa, porque isso possibilita aos envolvidos compreender o que é diferente, aceitar o outro como ser diferente, se interessar por sua diferença e, mesmo aprender com ele (JUSTO, 2011, p. 55).

Um aspecto importante desta perspectiva de formação é que a instituição deve ser o *locus* de formação, isto é, a instituição escolar “[...] passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Corroborando e ampliando esta concepção, Andrade e Brito (2011, p.239) colocam a importância da ação gestora nesta formação:

Considerando as características específicas da sociedade atual, e entendendo que a escola ainda é um *locus* privilegiado de aprendizagens, a gestão necessita estabelecer ações que promovam a articulação, o debate, o trabalho em equipe, a formação do cidadão como um todo, bem como a aquisição de conhecimento.

Estudos importantes na área evidenciam que a construção e a implementação efetiva de propostas educativas de um curso no ensino superior devem ser resultantes de um trabalho coletivo realizado de maneira sistemática pela comunidade acadêmica que constitui cada curso. De acordo com Santos (2007), este trabalho envolve um complexo movimento de reelaboração de concepções, pelo qual cada um dos participantes deve realizar o processo de legitimação institucional das propostas externas, mas, desenvolvido de forma coletiva.

Para Imbernon (2010), a formação continuada deve se basear na análise de situações problemáticas complexas, possibilitando a atuação efetiva do professor em formação, fazendo-o refletir e agir sobre tais situações de acordo com o contexto e no contexto em que elas se apresentam. Segundo este autor, os pilares para desenvolver a formação continuada docente envolvem:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo.

Estabelecer uma correta sequência formadora, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação.

Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas.

Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.

Superar as resistências ao trabalho colaborativo, causadas por concepções de formas de aprender diferentes ou por modelos de ensino-aprendizagem distintos.

Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Estudos atuais sobre inovação educativa e qualidade do ensino desenvolvidos com o envolvimento de todos os participantes da equipe mostram que a formação geral de qualidade dos alunos depende, também, de um clima propício para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra (LÜCK et al., 2005; BRITO, 2011) e de uma formação de qualidade dos professores (CUNHA, 2000; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2003; ESTEVES, 2011; ZABALZA, 2011). Contudo, não podemos esquecer que os atuais estudos nacionais e internacionais sobre formação de professores mostram:

[...] a necessidade de se tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas (FELDMANN, 2009, p.74).

Brito (2011, p. 200) afirma também que não se pode desconsiderar que toda estratégia inovadora, mesmo que mobilizada pela gestão escolar, “[...] deve nascer da cultura da escola, atando-se intimamente com a história e as situações locais, sem perder de vista a globalidade”.

Assim, vale salientar a proposta de Zabalza (2011), de que os modelos de formação para docentes da Educação Superior são distintos dos experimentados com professores de outros níveis educativos. Além disso,

Os planos de formação, para serem efetivos, têm que responder a um duplo tipo de condicionantes: os que impõem a particular estrutura e dinâmica das instituições de Educação Superior (incluídos os sistemas de seleção, promoção na carreira e incentivos que oferecem ao pessoal docente) e os que se derivam das peculiaridades do professorado universitário (tendência

ao individualismo; agendas sobrecarregadas; priorização da investigação; formação baseada no domínio da disciplina) (ZABALZA, 2011, p. 153, tradução minha).

Outro aspecto que julgamos pertinente na formação do professor do ensino superior, numa perspectiva inovadora no sentido de avanços, relaciona-se ao fato de que ela fará parte da política institucional e constará dos planejamentos estratégicos dos planos de desenvolvimento das IES (PDI). Para tanto, exige-se mudanças na concepção de que cursos de aperfeiçoamento, realizados de forma esporádica e assistemática, podem ser contributivos num processo de tal monta e importância.

Carbonell Sebarroja (2008) sublinha que para se pensar uma educação para o futuro é importante evitar, mas, é muito difícil desconsiderar a orientação prescritiva, sobretudo as baseadas no saber decorrente da investigação e da experiência acumuladas. Considera, contudo, que não se pode cair no oposto disso: o da assepsia, da neutralidade e do relativismo ideológico, educativo e ético, com o que concordamos.

“Mas a inevitável carga de incerteza e complexidade que cerca a educação não pode converter-se em um álibi para o desalento, o pessimismo e o derrotismo”, afirma Carbonell Sebarroja (2008, p.11). A educação exige otimistas e a história tem mostrado a importância do que chama de pedagogia da esperança, que se refugia na utopia,

Uma utopia que leva a sonhar em grandes transformações sociais, mas que se apoia, também, nas pequenas mudanças que vão experimentando as vidas dos sujeitos, mediante as diversas alavancas e oportunidades que oferece a educação. Porque a utopia é, ao mesmo tempo, um modelo de escola e sociedade a que se aspira e um processo que se vai gestando passo a passo, que proporciona satisfações imprevistas e impagáveis (CARBONELL SEBARROJA, 2008, p.12).

Nesta mesma concepção, Paulo Freire (1992), em seu livro “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, enfatiza a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a esperança como elemento fundamental para recuperarmos a utopia como sonho possível e compreendermos o futuro, assim como o presente e o passado, como fruto de opções e decisões humanas. Para ele, “[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no

fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo" (FREIRE, 1992, p.10).

Assim, alicerçados pelos princípios, conceitos e pressupostos explícitos e implícitos neste capítulo buscamos ouvir os sujeitos desta pesquisa: professores-coordenadores em uma instituição de ensino superior, em um Centro Universitário sobre suas ideias e ideais, sobre suas teorias e prática. Para tanto, apresentamos o caminho metodológico construído no próximo capítulo.



Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me edoco. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, 2002.

## CAPÍTULO IV

### CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o caminho metodológico utilizado neste trabalho. A opção utilizada foi a abordagem qualitativa com características de estudo de caso. Elaboramos esta pesquisa por meio de pesquisa bibliográfica abordada nos capítulos relativos à fundamentação teórica; da análise de documentos, oportunamente trabalhados e da pesquisa de campo, agora detalhada e apresentada em itens e subitens. Sublinha-se que os dados foram coletados por meio de observação, do questionário e de grupo focal, da mesma forma aqui considerados.

#### **4.1 Pesquisa de abordagem qualitativa - estudo de caso**

O caminho metodológico se constitui fundamentalmente de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa, com alguma contribuição da pesquisa quantitativa, quanto a percentuais utilizados para caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Pesquisadores atuais enfatizam a importância dos fundamentos teóricos para a realização de pesquisas. Na abordagem qualitativa

[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, entendido no contexto da instituição, e o investigador é o instrumento principal de análise; é descritiva – os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens; os investigadores qualitativos enfatizam mais o processo do que o produto; o processo de análise dos dados feito pelos investigadores tende a seguir uma forma indutiva; o significado (“perspectivas dos participantes”) é de importância fundamental para o investigador (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47- 50, grifo dos autores).

Os pesquisadores que utilizam este tipo de pesquisa, que, na denominação de Bogdan e Biklen (1994) é a “investigação qualitativa”, o fazem porque buscam “[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN, BIKLEN, 1994,

p.70). Nesta visão, o investigador deve se esforçar por eliminar seus preconceitos, colocar-se como uma pessoa que sabe muito pouco sobre o ambiente e também sobre os participantes da sua pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o importante é o significado e é considerada ciência, porque permite chegar a uma realidade interpretada, “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

“Os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos”, afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.54). Tais pesquisadores,

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Contudo, apesar de enfatizar a subjetividade, os pesquisadores qualitativos não negam a existência da realidade externa. Neste ponto de vista, “a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.54). Ela só é significativa para a compreensão do comportamento do sujeito na medida em que ele a leva em consideração.

Corroborando e ampliando esta concepção, Chizzotti (2008, p.28) enfatiza que a pesquisa qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Além disso, neste tipo de pesquisa, considera-se importante uma questão, colocada por Chizzotti (2008), e que instiga todo o processo: vivenciar a experiência da dúvida na busca do conhecimento verdadeiro, deixando de lado impressões imediatas.

A pesquisa qualitativa busca desvelar a complexidade dos fenômenos singulares que se efetivam na escola e, em especial, no Ensino Superior, lidar com a complexidade das relações interpessoais e sociais, valorizando os aspectos

subjetivos e qualitativos dos processos e a imprevisibilidade das relações entre as pessoas nele envolvidas. Esta é, pois, uma pesquisa qualitativa, com alguma contribuição da pesquisa quantitativa ao realizarmos a caracterização dos sujeitos quanto à idade, tempo de serviço, tipo de contratação etc.

Quanto à estratégia escolhida, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso, uma vez que, de acordo com Yin (2005) esta estratégia é usada, geralmente, quando “[...] o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural, cujos limites de fenômeno e contexto não estão claramente definidos”. Quando o pesquisador “[...] tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p.19).

Para o autor, existem três tipos de critérios para avaliar se uma dada investigação pode ou não ser classificada como um estudo de caso: primeiro, o caso deve ser crítico, extremo ou único ou, então, revelador; e, segundo, em qualquer dessas situações, deve focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos eventos da vida real. O terceiro critério se relaciona ao fato de que eles envolvem aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores, tal como ocorre neste trabalho.

Segundo Yin (2005), é fundamental que o investigador reflita sobre as habilidades para a realização de estudos de caso, como experiência prévia, sagacidade para fazer boas perguntas, capacidade de não se deixar levar por seus preconceitos e ideologias, flexibilidade para se adequar às situações adversas etc. Assim, a essência de um estudo de caso nesta concepção, reside no fato de ser uma estratégia de pesquisa usada para a investigação de um fenômeno atual em seu contexto, que tem como resultado a explicação de ligações causais de situações singulares (YIN, 2005).

## **4.2 Pesquisa bibliográfica e análise documental**

Como já dissemos no início do capítulo, elaboramos este estudo por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Com a pesquisa bibliográfica, abordada nos capítulos relativos à fundamentação teórica,

analisamos a literatura existente referente ao tema em foco, identificando conceitos, princípios e pressupostos que sustentam este trabalho: quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre o tema selecionado; quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece neste e em estudos semelhantes; o que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto; a relação existente entre os estudos anteriores, os atuais e o presente trabalho.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), é uma fonte importante de onde emergem evidências e informações, que balizem as colocações do pesquisador. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

De acordo com Moreira (2005), a análise documental deve extrair dados objetivos da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos. O tratamento documental tem por objetivo descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta da original, visando garantir a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio, difusão e uso (IGLESIAS; GÓMEZ, 2004). Os documentos por nós utilizados foram resoluções, portarias etc., que forneceram o direcionamento do MEC, das associações às quais o Centro Universitário se vincula (ABMES, em especial) e da instituição em foco, relativos aos propósitos deste trabalho (Regimento Interno da IES).

#### **4.3 Pesquisa de campo: observação, questionário e grupo focal**

Para o desenvolvimento desta pesquisa complementamos o levantamento bibliográfico e a análise documental com o trabalho de campo.

A pesquisa de campo busca a informação diretamente com a população pesquisada e exige que o pesquisador atue no espaço onde o fenômeno ocorre para ter acesso ao conjunto de informações a respeito do seu tema. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 113), o trabalho de campo se refere a estar dentro do mundo do sujeito “[...] não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer

aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber como é ser como ele".

Com a pesquisa de campo objetivamos o levantamento das percepções e concepções dos sujeitos que atuam como coordenadores de curso em um Centro Universitário do interior paulista a respeito do seu trabalho e das atribuições do dia a dia enquanto partícipes da gestão educacional.

Os dados foram coletados por meio de observações, questionário e grupo focal. O trabalho se iniciou por meio de observações. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26, grifo das autoras), a observação direta

[...] permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e às suas próprias ações.

A observação foi utilizada por nós porque, como coloca Patton (2002), a participação direta e a observação do fenômeno de interesse pode ser o melhor método de pesquisa para entender a complexidade de muitas situações. Bardin (1997) salienta que nesta técnica, o observador se coloca na situação dos observados, inserindo-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, para ter, assim, mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo. Ampliando esta colocação, Bogdan e Biklen (1994, p.128) afirmam: "Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto". No presente estudo tais observações, realizadas no início do trabalho, contribuíram para o delineamento do nosso projeto de pesquisa.

Os questionários foram realizados com o objetivo de fazermos um levantamento de informações sobre o perfil de cada um dos coordenadores de curso sujeitos da pesquisa. Foram escolhidos dez coordenadores dentre os trinta possíveis no Centro Universitário (os critérios de inclusão foram colocados a seguir no item sujeitos pesquisados)

A aplicação dos questionários ocorreu de forma individualizada, no início de junho de 2013. Fomos às Unidades Universitárias do Centro Universitário e entregamos o questionário aos docentes presentes, que se dispuseram a participar da pesquisa (vinte deles). A seguir, fomos às respectivas salas de coordenação de curso e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TeCLE) (Apêndice 1) e o questionário. Ficamos ao lado do participante, à disposição para dirimir possíveis dúvidas.

A outra técnica utilizada na coleta de dados foi o grupo focal, que “[...] analisa os produtos gerados pela discussão [como o próprio nome sugere] em grupo, através de perspectivas diferenciadas sobre uma mesma questão, como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico” (ANAYA, 2006, p.51-52).

O grupo focal permite, além disso, “[...] fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9). Os grupos focais foram gravados com o consentimento dos sujeitos da pesquisa. Optamos pela gravação em áudio, excluindo o registro em vídeo, por entender que este tipo de ação poderia representar uma maior exposição dos participantes da pesquisa e que poderia prejudicar a espontaneidade das discussões. Depois de transcritos, os dados foram submetidos à análise.

Realizamos os dois encontros dos grupos focais em uma sala de aula ampla na Unidade I do Centro Universitário com dez participantes. De acordo com Gondim (2002), normalmente o número de participantes varia de quatro a dez. O número deve ser tal que permita a todos participarem; com mais de dez participantes e com tema polêmico, fica dificultado o controle do processo pelo moderador, havendo a possibilidade de polarização e de conflito. Cada um deles teve a duração de cerca de uma (1) hora e trinta (30) minutos. Nos dois grupos tivemos a colaboração de uma observadora, doutora na área da Saúde, que pertence à instituição e atua como subcoordenadora de curso em período integral.

No primeiro grupo focal, o estímulo desencadeador das concepções e percepções dos participantes foi uma frase: “O futuro das organizações - e nações -

dependerá cada vez mais de sua capacidade de aprender coletivamente" (Peter Drucker, 2001). No segundo grupo focal, utilizamos três pinturas de Pissaro<sup>27</sup> como conteúdo imagético para iniciar o trabalho grupal com os Coordenadores de cursos. Estas pinturas são as mesmas que abrem os capítulos Introdução, capítulo 2 e capítulo 4 deste trabalho.

Na condução dos grupos, seguimos as orientações dos autores pesquisados e adotamos a função de mediadora do grupo, atentando para permitir que a conversa e colocações ocorressem entre os participantes naturalmente após a introdução do assunto. Atentamos também para ouvir todas as partes e de modo que não se afastassem muito do tema central e pudessem realmente se expressar com naturalidade, permitindo a assunção de uma identidade grupal.

#### **4.4 Cenário da pesquisa**

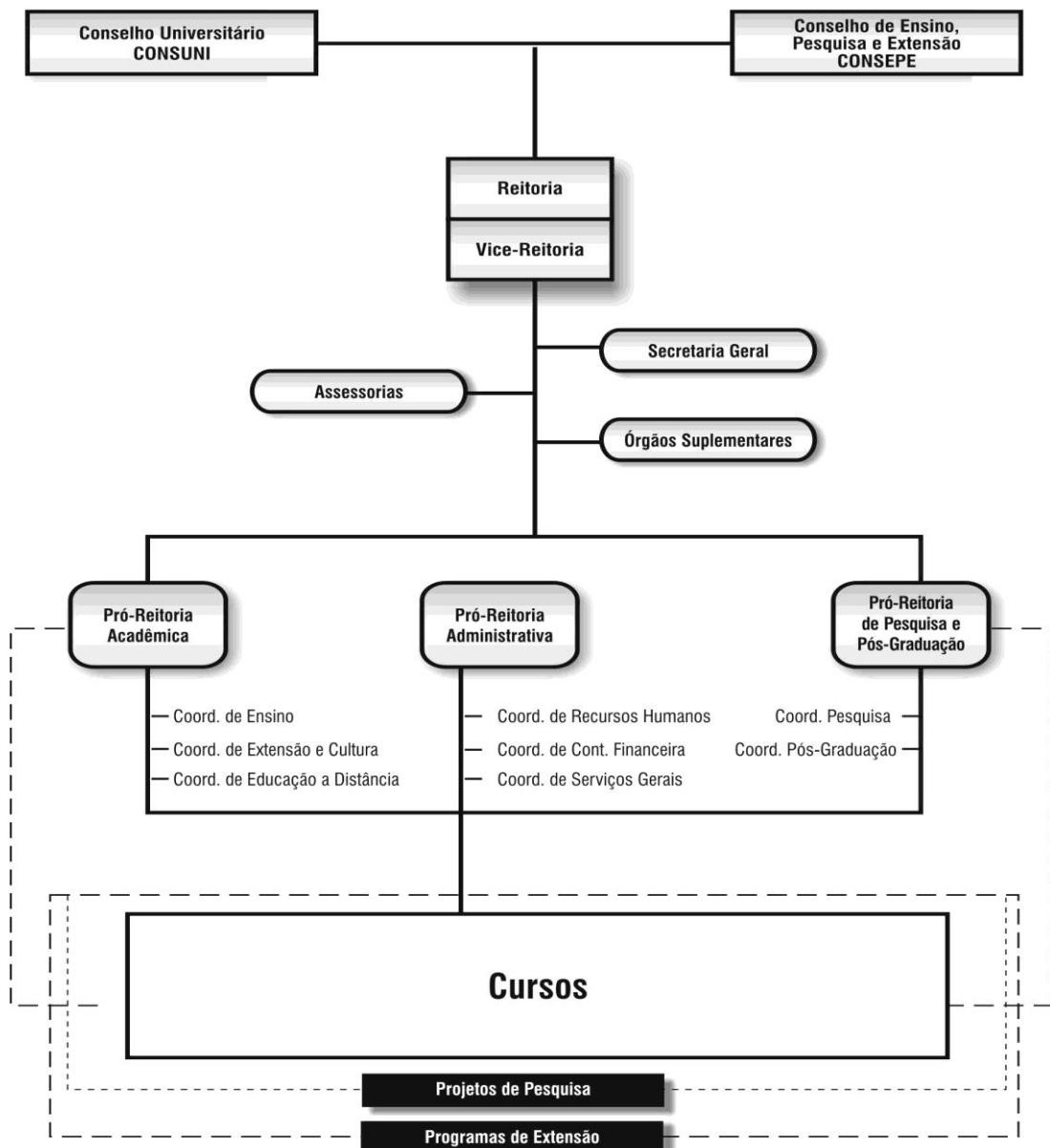
A IES privada em questão é um Centro Universitário, situado no interior do Estado de São Paulo e que iniciou sua trajetória em 1965, com um curso de Direito. Depois de alguns anos, foi criado o curso de Administração de Empresas e, em 1989, ocorreu a integração das duas faculdades, o que veio dar origem às Faculdades Integradas, que passaram a oferecer diversos outros cursos de graduação.

Em 1998, as Faculdades Integradas transformam-se em Centro Universitário e, a partir daí, houve uma rápida expansão da instituição, com a criação de vários cursos de graduação nas áreas de Saúde, Exatas e Humanas. Nesta ocasião elaborou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, referente ao quinquênio 2002-2006, tendo como foco o aprimoramento e consolidação de seus cursos e ações de responsabilidade social. Em 2004 protocolou junto ao MEC (Sapiens) um Aditamento de seu PDI motivado pelo seu crescimento e a necessidade de realinhamento de suas políticas em face de alterações nos seus

<sup>27</sup> PISSARO, C. **Welcome to the world's greatest virtual museum!** Disponível em: <http://www.mystudios.com/artgallery/>. Acesso em 26 abr.2013. As pinturas estão colocadas nas páginas 14, 43e 88 deste trabalho.

programas e ações institucionais. Dois anos depois foi elaborado o PDI 2006-2010 e, no ano de 2010, foi inserido, no sistema e-MEC, o PDI vigente referente ao quinquênio 2010-2014. Em novembro de 2011, o Centro Universitário foi credenciado pelo MEC na modalidade EaD, para oferecimento de Cursos à Distância (Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia).

**Figura 2 - Organograma Institucional**



Tal como consta neste organograma, a estrutura organizacional do Centro Universitário conta com duas categorias de órgãos colegiados: os Colegiados Superiores (Conselho Universitário – CONSUNI e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE) e os Colegiados Básicos (Colegiados de Curso),

diretamente ligados às Pró-Reitorias e presididos pelos Coordenadores dos Cursos da Instituição, sujeitos desta pesquisa.

Abaixo do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão estão a Reitoria e, em sequência, a Vice-Reitoria da IES, que tem a Secretaria Geral, os Órgãos Suplementares e as Assessorias (Jurídico e Financeira) ligadas a eles. Em seguida, na ordem hierárquica, estão as três Pró-Reitorias do Centro Universitário: a Acadêmica, a Administrativa e a de Pesquisa e Extensão, subordinadas diretamente à Reitoria e Vice-Reitoria.

Vinculados diretamente à Pró-Reitoria Acadêmica estão as Coordenadorias de: Ensino, Extensão e Cultura e a de Educação a Distância. À Pró-Reitoria Administrativa estão ligadas as Coordenadorias de Recursos Humanos, de Contabilidade Financeira e de Serviços Gerais. À Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão estão vinculadas a Coordenação de Pesquisa e a coordenação de Pós-Graduação.

No nível hierárquico abaixo e diretamente relacionados às três Pró-Reitorias estão os cursos de graduação, onde se destaca a figura do coordenador de curso.

De acordo com o Estatuto do Centro Universitário, dentre os órgãos que oferecem apoio às atividades acadêmicas dos cursos estão vários núcleos. Podemos citar: o Núcleo de Práticas Jurídicas (coordena, supervisiona e executa as atividades do estágio curricular do curso de Direito, mediante a prestação de serviços de assessoria e assistência jurídica, defesa dos direitos humanos fundamentais e apoio a projetos comunitários de cidadania voltados às pessoas desprovidas de recursos); Núcleo de Estudos Ambientais (cuida de programas e projetos voltados à proteção e recuperação do meio ambiente); Núcleo de Atividades Acadêmicas Complementares (gerenciamento acadêmico das atividades curriculares e extracurriculares); Coordenadoria de Eventos Pedagógicos, Esportivos, Científicos e Culturais; Central de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante (atenção aos estudantes nas áreas pedagógicas, jurídicas e psicológicas e possibilita oportunidades de estágio remunerado junto às empresas, organizações e instituições do município e região).

As políticas institucionais do Centro Universitário, implantadas pelo PDI 2002-2006, desenvolvidas pelos PDI 2006-2010 e PDI 2010-2014, contemplam o Ensino, a Pesquisa, a Extensão, as Ações Comunitárias, a Organização e a Gestão Universitárias, os Valores Humanos, a Ciência da Informação, os Sistemas de Informação e a Infraestrutura Física e de Apoio. Essas políticas são movidas por programas institucionais agrupados por meio dos seguintes grupos: Desenvolvimento do Corpo Docente (entre eles, o Programa de apoio pedagógico, de apoio científico e de apoio à capacitação e qualificação profissional); Desenvolvimento do Corpo Discente; Avaliação e Gestão; e Infraestrutura.

Desde 2007, o Centro Universitário implantou um Programa Institucional de Nivelamento - PROIN oferecendo aos discentes, semestralmente, módulos diversos (interpretação de textos, raciocínio lógico, matemática básica, informática, biologia, química, inglês instrumental, atualidades, dentre outros) com o objetivo de ajudá-los a melhorar seus conhecimentos e de prepará-los para o mercado de trabalho. Os alunos de todos os períodos e todos os cursos da Instituição podem participar de forma gratuita. Além disso, todos os cursos de graduação mantêm programas de nivelamento próprios. Estes programas compreendem atividades que, para os acadêmicos dos períodos iniciais dos cursos, oferecem revisão de conteúdos considerados pré-requisitos para o avanço das atividades acadêmicas. Em relação aos acadêmicos dos períodos finais, este trabalho se desenvolve com o objetivo de recuperar e preparar melhor o aluno formando para um mercado de trabalho competitivo, revisando conteúdos indispensáveis ao exercício profissional de qualidade.

O Centro Universitário tem também um Programa de Acompanhamento de Egressos. Ele conta com uma base de dados eletrônica, o “Egresso On-line”, que permite a atualização de informações dos egressos; mecanismos para a promoção de um relacionamento contínuo entre a instituição e eles; e mecanismos para avaliar a adequação da formação do profissional para o mercado de trabalho. Buscam também, por meio do Programa, incentivar a participação do egresso na vida da Instituição, pela realização de eventos específicos para os egressos ou pelo convite para a participação em eventos internos ou não aos cursos, como Fóruns, Workshops, Oficinas, Ciclo de Palestras, Semanas de Curso, Seminários, etc., oportunizando-lhes a reintegração na vida acadêmica da instituição.

Atualmente, o Centro Universitário oferece cerca de 30 (trinta) cursos de graduação e tecnologia, e vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e relacionadas às graduações existentes na instituição. Possui cerca de 650 (seiscentos e cinquenta) profissionais contratados, entre docentes e servidores técnico-administrativos, além de contar com aproximadamente 8.500 (oito mil e quinhentos) alunos matriculados, distribuídos por 6 (seis) Unidades Universitárias.

#### **4.5 Sujetos pesquisados e os passos da pesquisa**

O grupo de pesquisados foi formado por dez coordenadores de curso, que atuam no Centro Universitário do ensino superior de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo.

Inicialmente, contatamos a Pró-Reitoria Acadêmica da instituição, com o objetivo de explicar o projeto de pesquisa e de solicitar autorização para a realização do trabalho. Posteriormente, apresentamos o projeto aos coordenadores dos cursos superiores da instituição, quando buscamos identificar os profissionais com interesse em participar da pesquisa. Todos os cuidados éticos pertinentes tomados na pesquisa, relacionados à não identificação dos participantes, ao sigilo e às informações obtidas foram trabalhados com os presentes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi encaminhado à Plataforma Brasil e aprovado sob o CAAE 19049713.3.0000.5482. Os dados da aprovação do Parecer Consustanciado do CEP sob o nº 439.137, encontram-se no Anexo desta pesquisa.

De acordo com Luna (2000, p.55, grifo do autor), os critérios para escolha dos sujetos envolvem considerar aqueles que:

- a) Detenham a informação;
- b) Sejam capazes de traduzi-las verbalmente (especialmente no caso de informações não factuais);
- c) e – *principalmente* – disponham-se a fazê-lo para o pesquisador.

A escolha dos coordenadores seguiu o princípio da anuência, da disponibilidade e da experiência na área. Dentre todos os cursos disponibilizados pela IES, os coordenadores dos cursos de graduação em Administração, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia foram os que optamos para participar da pesquisa. Eles integram as três áreas de atuação da IES: Humanas, Exatas e de Saúde. Na estrutura organizacional deste Centro Universitário, os coordenadores selecionados para compor o grupo de estudos nesta pesquisa exercem, além da atividade de coordenação, a atividade de docente em cursos de graduação e de pós-graduação. Este grupo de coordenadores respondeu ao questionário e participou dos grupos focais.

Os grupos focais foram realizados para levantar, identificar e organizar as informações importantes para a pesquisa. Como dissemos anteriormente, foram gravados com o consentimento dos sujeitos pesquisados e, *a posteriori*, transcritos. A seguir, iniciamos o processo de análise dos dados considerando três eixos de análise com a preocupação básica de:(i) identificar as concepções e percepções dos coordenadores de curso a respeito do seu trabalho, (ii) seus referenciais de atuação na função e (iii) como efetivamente desenvolvem as diferentes funções relativas à coordenação de curso.

Nas análises, buscamos identificar as informações dos sujeitos relativas ao seu trabalho como coordenadores de curso no Centro Universitário e fazer interpretações e inferências a partir dos seus depoimentos. Os dez coordenadores de curso foram denominados C.C.1, C.C.2, C.C.3... até C.C.10. Com este cuidado visamos preservar informações e dados que os identificassem e que pudessesem atentar contra o compromisso ético com eles estabelecido no Termo de consentimento Livre e Esclarecido (no Apêndice).

As informações coletadas com os coordenadores são apresentadas no próximo capítulo da pesquisa referente à apresentação, análise e discussão de dados. Eles representam os constructos que nos balizam na direção das respostas às questões que orientam este trabalho.

A análise dos dados obtidos nos grupos focais foi norteada por categorias de análise pré-determinadas e as que emergiram no decorrer do processo. A principal

categoria de análise foi “Atribuições da Coordenação de Curso no ensino superior privado” (Centro Universitário). Para isso, utilizamos as quatro funções do Coordenador de Curso descritas por Franco (2002), pela ABMES: a função política, a função gerencial, a função acadêmica e a função institucional.

Além desta categoria principal, no decorrer do processo de análise surgiram as emergentes dos encontros nos grupos focais: (i) a falta de formação do Coordenador de curso para o trabalho em Centro Universitário; (ii) a questão da gestão das relações com docentes; (iii) gestão das relações com discentes e pais;(iv) as relações de poder em uma instituição de ensino superior privada (no caso, Centro Universitário), (v) a cultura e o clima educacional no Centro Universitário e os pressupostos de inovação no sentido de avanços necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Categorias que orientam as apresentações, as análises e discussões dos dados no próximo capítulo.

As significativas mudanças culturais não se viabilizam sem mudanças nas relações de poder.

(BRITO, 2003, p.138)

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: DESVELANDO O PROCESSO

Neste capítulo realizamos a apresentação, a análise e a discussão dos dados levantados a partir dos questionários e dois grupos focais com os sujeitos pesquisados. Num primeiro momento, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa definido com a técnica de questionário na recolha dos dados.

Num segundo momento apresentaremos e discutiremos os dois encontros grupais utilizando a técnica de grupo focal. Os encontros foram realizados durante o planejamento dos Coordenadores de curso. Nesse período, tanto os docentes como os discentes se encontravam de férias. Apesar da enorme quantidade de atividades a serem por eles desenvolvidas, dez deles se prontificaram a comparecer nos grupos e participar da pesquisa. Vale a pena salientar que o clima na realização dos mesmos foi bastante cordial e animado pela possibilidade, nos parece, de serem ouvidos e ouvirem, e de falarem sobre temas e subtemas que perpassam o seu cotidiano.

#### 5.1 Perfil dos coordenadores de curso

Todos os Coordenadores de Curso são docentes e atuam em período integral (quarenta horas semanais) na instituição de ensino superior privada (Centro Universitário). Dos dez gestores que atuaram como sujeitos desta pesquisa, somente um deles é do sexo masculino.

Para iniciarmos a apresentação dos dados obtidos, colocamos em uma tabela os dados relativos à denominação dos Coordenadores de Curso (C.C.) e suas respectivas idades.

**Tabela 2 – Denominação dos sujeitos pesquisados**

	<b>Cursos</b>	<b>Idade</b>	<b>Regime de trabalho</b>
Coordenador de Curso 1	Administração	46 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 2	Ciência da Computação	45 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 3	Ciências Biológicas	57 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 4	Direito	63 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 5	Enfermagem	50 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 6	Farmácia	34 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 7	Fisioterapia	52 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 8	Medicina Veterinária	38 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 9	Nutrição	32 anos	Tempo integral
Coordenador de Curso 10	Odontologia	51 anos	Tempo integral

Fonte: Criação da autora

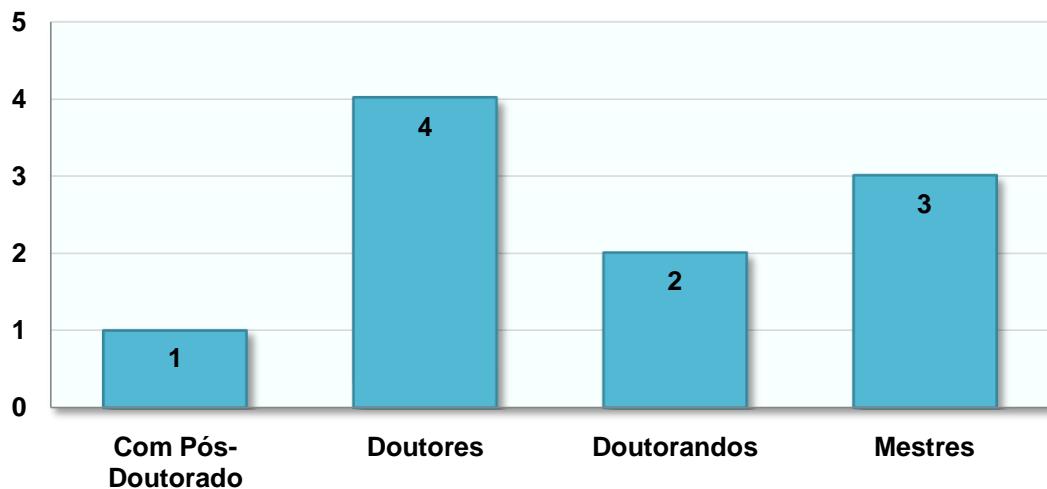
Como podemos observar na tabela acima, a maioria dos Coordenadores de Curso (70%), sujeitos pesquisados, tem entre 45 e 63 anos de idade. Somente três deles (30%) estão na faixa dos trinta anos (32, 34 e 38). Os dados apontam para o fato de que a maioria deles é constituída por pessoas mais experientes em termos de idade.

De acordo com Franco (2002) para o coordenador de curso atuar com eficiência nesta área, ele deve preencher quatro requisitos essenciais: ter titulação na área (mestrado ou doutorado); que seja contratado pelo regime mensalista; que ministre aulas em pelo menos duas turmas do seu curso e, que tenha competência gerencial para administrar seu curso com efetividade. Todos os Coordenadores participam da IES em tempo integral, o que cumpre o segundo requisito colocado por Franco (2002, p. 4): “[...] que o indicado seja contratado pelo regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades. Isto permitirá uma dedicação maior ao desenvolvimento do Curso”. Com relação ao regime de trabalho, Silva (2007, p.6) acrescenta:

Alguns indicadores servirão de base para o dimensionamento da carga horária como, por exemplo, o número de professores e de alunos sob sua responsabilidade, número de turnos do curso, efetividade das ações previstas para assistência aos alunos e professores, reuniões de trabalho, implementação dos planos, programas e projetos, contatos externos e outros. Toda a gama de atividades do coordenador deverá ser mensurada com a finalidade de se estabelecer a sua efetiva carga horária para o cumprimento de suas atribuições gerenciais. Considerando-se que o Coordenador deve se dedicar inteiramente ao curso e que ainda é recomendável que também ministre pelo menos uma disciplina para seus alunos, pode-se afirmar com segurança que sua carga horária deve ser mesmo de 40 horas semanais.

Continuamos a apresentar os gráficos com os dados relativos ao perfil dos sujeitos desta pesquisa. Tais gráficos mostram o perfil dos componentes do grupo de sujeitos de acordo com o questionário de identificação, aplicado logo após a apresentação aos Coordenadores de Curso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TeCLE).

**Gráfico 1 – Escolarização dos coordenadores**

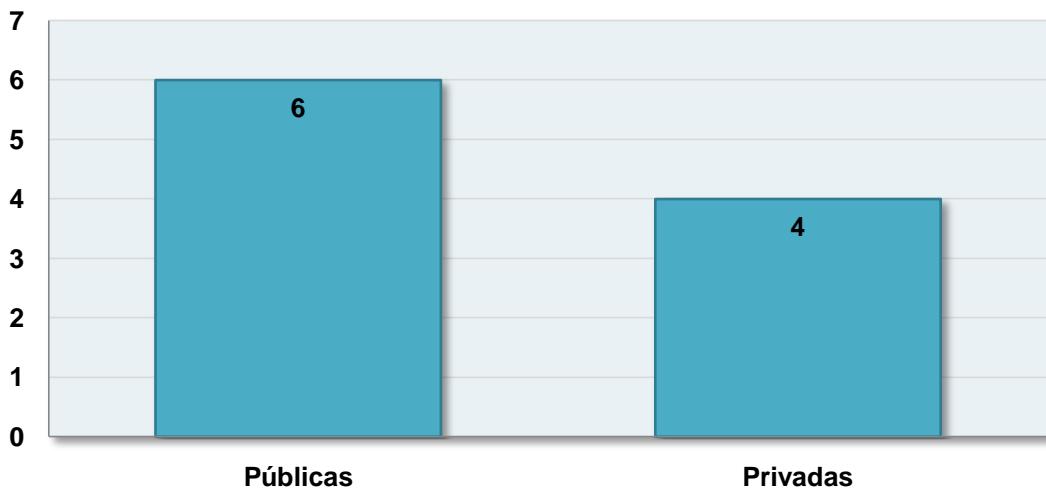


O gráfico 1 relaciona-se à escolarização dos Coordenadores e, nesta pesquisa, há um coordenador pós-doutor, quatro doutores, dois doutorandos e três mestres. Metade dos participantes da pesquisa apresenta titulação entre doutorado e Pós-Doutorado e, se considerarmos que dois deles estão finalizando o Doutorado, o corpo de coordenadores da IES está com formação compatível com a solicitada na legislação (do MEC e da ABMES).

Como foi citado anteriormente, o primeiro, entre os quatro requisitos essenciais para o exercício da função de Coordenador de Curso de acordo com a ABMES (FRANCO, 2002, p. 4), é: “[...] que o indicado possua curso de mestrado e/ou doutorado, ou seja, que conte, independentemente de sua função gerencial, com a titulação necessária, indicada pelo MEC e fundamental para que possa comandar docentes com similar titulação”.

Os dados apontam também que a formação dos sujeitos da pesquisa aconteceu e acontece de maneira paralela com o seu trabalho no Centro Universitário, inclusive na coordenação de curso, o que mostra a questão do excesso de atribuições da Coordenação de Curso.

**Gráfico 2 – Instituições formadoras dos coordenadores**

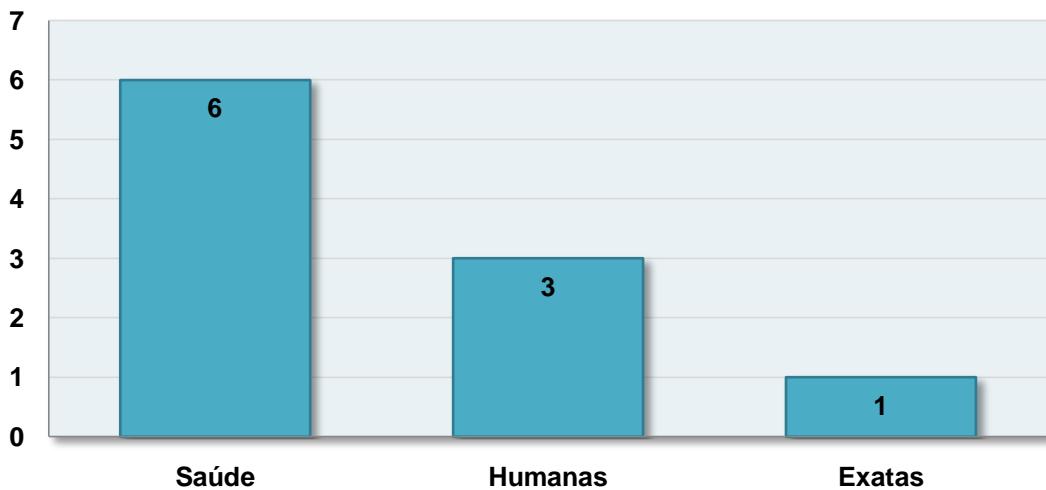


No gráfico 2, as instituições formadoras dos coordenadores envolvidos na pesquisa foram, na maioria, instituições públicas (cinco na UNESP e uma na UNIFESP) e quatro particulares (duas na PUC/SP, uma na UNIMAR e uma na UNICASTELO), todas relacionadas a sua área de graduação.

No caso, achamos importante salientar que a maioria dos participantes tem uma formação acadêmica realizada em cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela comunidade científica e pelo MEC e com resultados atestados positivamente pelas avaliações do MEC.

Provavelmente, esta formação pode favorecer sua atuação profissional na gestão de seus respectivos cursos, como sugerido pela ABMES nas reflexões colocadas no gráfico anterior.

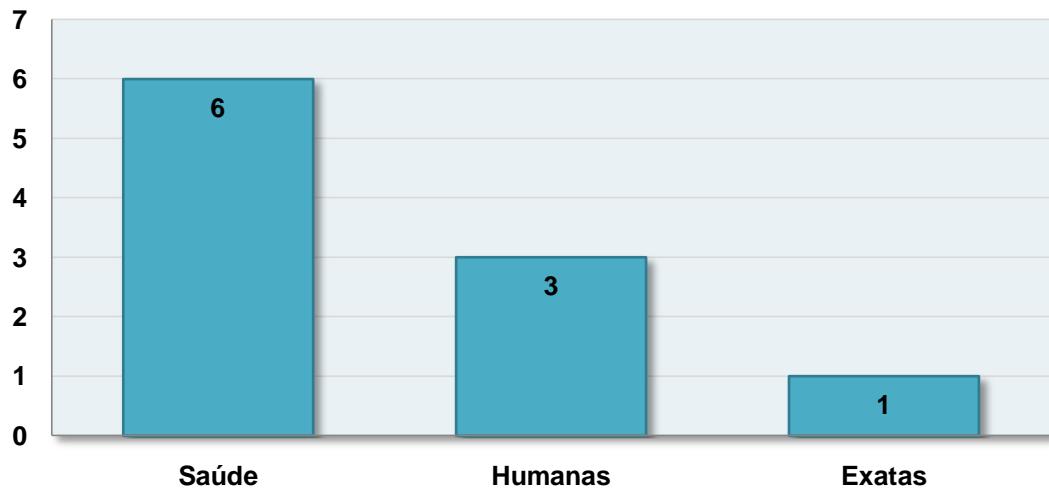
**Gráfico 3 – Áreas de atuação dos coordenadores**



O gráfico 3 organiza as informações referentes às áreas de atuação dos coordenadores de curso: Saúde (seis, nas áreas de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia), Humanas (três, nas áreas de Administração, Direito e Licenciatura em Ciências Biológicas) e Exatas (uma na área de Ciências da Computação).

Na análise observamos a predominância na área de Saúde, que contém a maioria dos cursos oferecidos pela IES (cerca de 44%). As áreas de Humanas representam 31% e as de Exatas representam 25% dos cursos oferecidos. Os participantes da pesquisa se situam nos cursos mais antigos da IES. A área de Exatas é a que tem o maior número de cursos criados mais recentemente (nos últimos cinco anos). De acordo com dados dos últimos vestibulares do Centro Universitário, são estes os cursos que têm maior número de novos alunos, daí o aumento de cursos nesta área.

**Gráfico 4 – Disciplinas lecionadas pelos coordenadores (por área do conhecimento)**



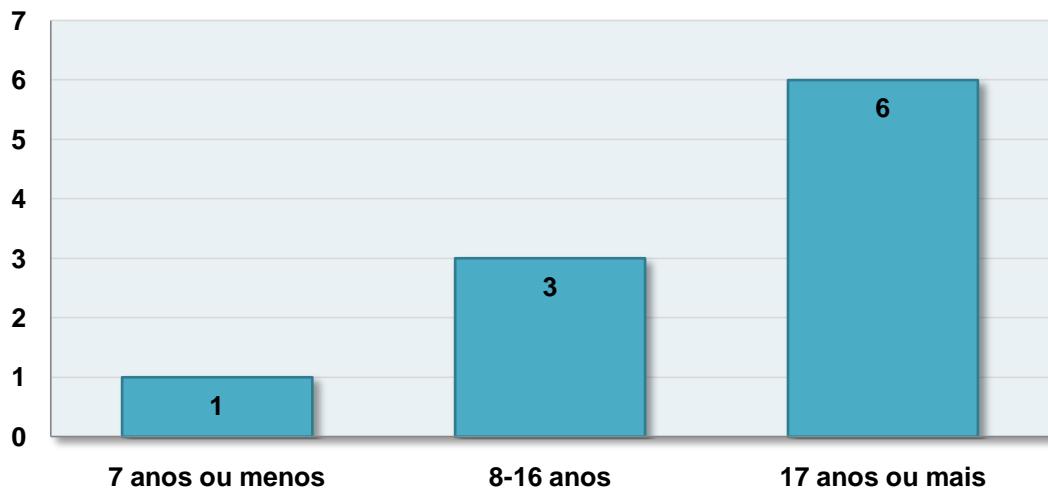
O gráfico 4 apresenta as disciplinas que os Coordenadores de Curso da IES em questão lecionam. Coincidentemente, a maioria das disciplinas é na área de Saúde, onde estão alocados a maioria (seis) dos sujeitos, três na área de Humanas e uma na área de Exatas. Cada coordenador é responsável por três disciplinas em média. Dos dez coordenadores sujeitos da pesquisa, além da graduação, seis deles dão aulas em cursos de pós-graduação.

Este dado confirma a importância de os Coordenadores de Curso serem docentes no seu curso. Para Franco (2002, p.4), o terceiro requisito básico para ser Coordenador estabelece que:

[...]o indicado ministre aulas para os alunos do Curso que dirige em pelo menos duas turmas, para maior vinculação. 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.

Este dado mostra que é importante que o Coordenador conheça seus discentes, colocando-os em uma relação de maior proximidade e, ao fazê-lo, pode inspirá-los sobre a importância da área e sua contribuição para a sociedade. E, ao atuar também na pós-graduação, evidencia a enorme quantidade de atribuições que geram sobrecarga ao trabalho deste profissional.

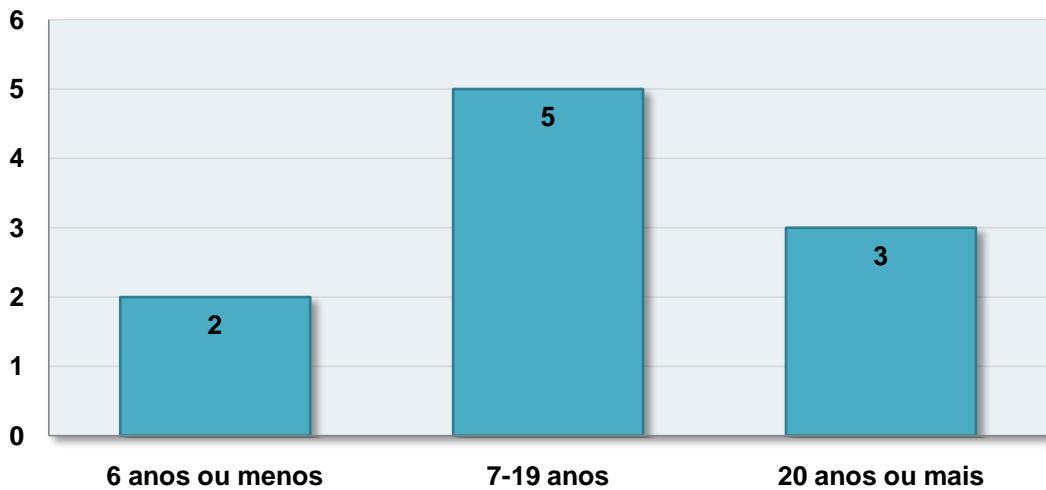
**Gráfico 5 – Tempo de docência dos coordenadores**



O gráfico 5 mostra o tempo de docência dos Coordenadores de Curso sujeitos da pesquisa, evidenciando que a maioria deles (seis) é bastante experiente na área: trabalham como docentes já há 17(dezessete) a 28 (vinte e oito) anos. Três deles têm de 8 (oito) a 10 (dez) anos de docência e somente um docente tem quatro anos de experiência no ensino superior.

Tais dados mostram que os Coordenadores vivenciam há tempo e conhecem a realidade do ensino superior e, apesar de terem sido escolhidos sem seleção para o cargo, sua experiência na área da docência parece contribuir para a realização do seu trabalho como Coordenador de Curso-docente na medida em que lhe fornece dados sobre o dia a dia da sala de aula, a relação professor-aluno, utilização de estratégias metodológicas diversificadas, entre outros.

**Gráfico 6 – Tempo de atuação dos coordenadores na IES pesquisada**

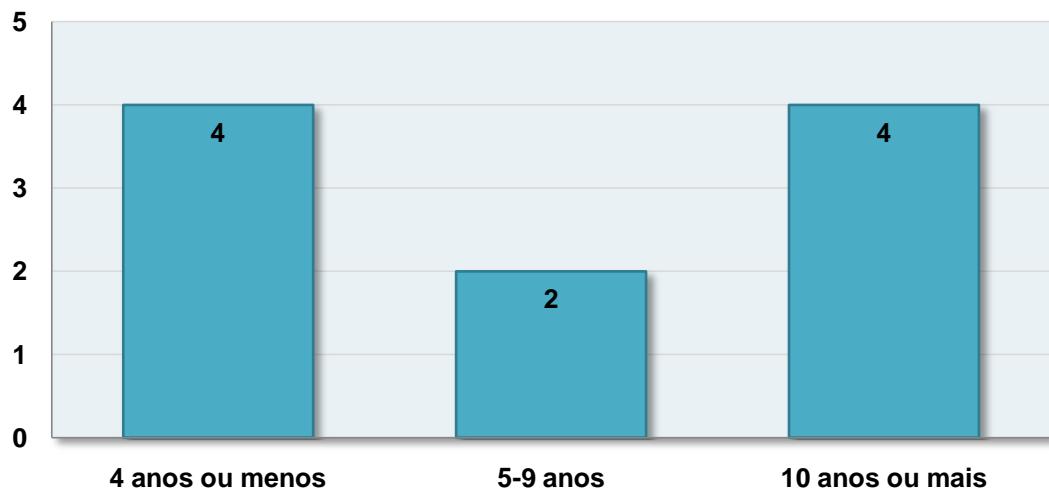


O gráfico 6 apresenta o tempo dos sujeitos como profissionais do Centro Universitário pesquisado: três deles têm entre 20 (vinte) a 29 (vinte e nove anos); cinco com período que varia entre 14 (quatorze) a 7 (sete) anos e dois com três e quatro anos.

Os dados mostram que a maioria dos coordenadores (80%) trabalha num período que varia entre vinte e sete anos no Centro Universitário foco desta pesquisa. Vale enfatizar que este dado contribui para o conhecimento, por parte dos profissionais pesquisados, da cultura da IES, de seus desafios, de suas dificuldades diárias, da situação das demais IES na região, entre outros.

Para Santos (2006, p.80), quanto mais: “[...] o Coordenador de Curso souber sobre as funções a desempenhar e a finalidade de cada uma delas, mais eficazes poderão ser suas ações e intervenções na organização e na operacionalização das propostas educacionais do curso que coordena”.

**Gráfico 7 – Tempo como coordenadores na IES pesquisada**



O gráfico 7 aponta o tempo dos sujeitos da pesquisa na coordenação de curso no ensino superior. Quatro (4) dos Coordenadores têm de 10 (dez) a 19 (dezenove) anos de atuação; dois (2) deles têm de 6 (seis) a 7 (sete) anos e 4 (quatro) têm de 2 (dois) a 3 (três) anos como Coordenadores de Curso no Centro Universitário em questão.

Vale a pena enfatizar que a maioria (60%) dos Coordenadores de Curso está no cargo há mais de cinco anos, pelo menos. O Regimento Interno da IES privada a que pertencem define que eles podem permanecer no cargo após dois anos, se a Reitoria assim o desejar. O fato de estarem sendo mantidos pode evidenciar confiança no seu trabalho e nos seus resultados mediante as avaliações externas (avaliações do MEC: ENADE, renovação de reconhecimento do Curso, entre outros).

A partir dos dados e informações levantados com o instrumento de pesquisa 1

- Questionário de Identificação – pudemos levantar o perfil dos Coordenadores de Curso, sujeitos pesquisados.

Em síntese, observamos que entre os coordenadores há um pós-doutor, doutores e doutorandos (quatro e dois, respectivamente) e três mestres. Além disso, na análise constatamos que as instituições formadoras dos sujeitos da pesquisa foram, na maioria, instituições públicas (quatro na UNESP, uma na UNIFESP e uma na UFSCar) e quatro particulares (duas na PUC/SP e duas na UNIMAR). Estes dados evidenciam, como colocamos, que a formação da maioria se fez em universidades (públicas e particulares) com resultados positivos nas avaliações do MEC.

Nesta análise, observamos a predominância de coordenadores atuando na área da Saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Nutrição e Odontologia), área na qual o Centro Universitário tem o maior número de cursos. Três deles atuam na área de Humanas (Administração, Direito e Licenciatura em Ciências Biológicas) e um em Exatas (Ciências da Computação). O fato de termos representantes de todas as áreas da IES pode favorecer uma visão mais ampla e abrangente sobre os coordenadores de curso sujeitos da pesquisa.

Observamos que os dez coordenadores dão aulas nos seus cursos e seis deles (60%) em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da IES. Todos operam nas suas respectivas áreas do conhecimento e alguns atuam em cursos sob outras coordenações. Todos os coordenadores de cursos de graduação cumprem cerca de doze horas-aula de docência conforme definido pela Pró-Reitoria Acadêmica, além das horas da coordenação, chamadas de “horas administrativas” na IES. Além disso, como observamos na apresentação dos gráficos, três deles estão cursando doutorado concomitantemente com essas ações no Centro Universitário. Os dados levantados a partir do Questionário evidenciam que os Coordenadores de Curso têm um número de atribuições bastante alto, mesmo considerando o fato de todos atuarem em período integral, o que parece evidenciar uma das limitações a um trabalho efetivo por parte desse profissional.

## **5.2 Análise dos dados do grupo focal**

Os Coordenadores de Curso participaram de dois encontros em que foi utilizada a técnica de grupos focais. A partir dos dados obtidos nos dois grupos pudemos trabalhar, inicialmente, a categoria de análise “Atribuições da Coordenação de Curso no ensino superior privado” (Centro Universitário). Para isso, utilizamos as quatro funções do Coordenador de Curso descritas por Franco (2002), pela ABMES: a função política, a função gerencial, a função acadêmica e a função institucional. Além desta categoria principal, no decorrer do processo de análise surgiram as categorias emergentes dos encontros nos grupos focais: (a) a falta de formação do Coordenador de curso para o trabalho em Centro Universitário; (b) a questão da gestão das relações com docentes; (c) gestão das relações com discentes e pais; (d) as relações de poder em uma instituição de ensino superior privada (no caso, Centro Universitário), (e) a cultura e o clima educacional no Centro Universitário e os pressupostos de inovação no sentido de avanços necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nossa ideia inicial foi relacionar as funções do Coordenador de Curso pré-determinadas elencadas no texto da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), descritas por Franco (2002) com os dados colhidos junto aos Coordenadores participantes da pesquisa. Contudo, tendo em vista nosso foco de pesquisa, tornou-se principal categoria de análise as atribuições da Coordenação de Curso no ensino superior privado (Centro Universitário) e, a partir dos grupos focais, as categorias emergentes desses encontros: a falta de formação do Coordenador de curso para o trabalho em Centro Universitário; a questão da gestão das relações com docentes; a gestão das relações com os discentes e pais; as relações de poder na instituição de ensino superior privada (no caso, Centro Universitário), a cultura e o clima educacional no Centro Universitário e os pressupostos de inovação, avanços, neste espaço educativo.

Antes de tudo, julgamos oportuno lembrar sobre o excesso de trabalho e atribuições do Coordenador de Curso em IES privada e, especialmente, em Centro Universitário colocado em capítulo anterior. As quatro funções elencadas para compor o rol de responsabilidades e atribuições do trabalho do Coordenador de Curso por Franco (2002), isto é, as funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais, se executadas com efetividade, segundo este autor, tendem a

possibilitar a este profissional resultados adequados nos seus processos de trabalho, como veremos na análise das categorias elencadas.

Iniciaremos nossa análise a partir das categorias pré-determinadas. Depois disso, estaremos enfatizando aquelas levantadas pelos Coordenadores de curso emergentes dos grupos focais.

### 5.2.1 Categoria de análise: atribuições do coordenador de curso

Colocamos esta categoria de forma pré-determinada porque ela é o foco da nossa pesquisa. Constatamos, logo após a apresentação dos Coordenadores de Curso no grupo focal 1 que, de uma maneira geral, eles vêem o cargo como trabalhoso e com inúmeras atribuições:

*“Eu particularmente acho que o trabalho do Coordenador de curso é multifacetado e isso acaba trazendo esta maior dificuldade para a gente... Eu normalmente penso em termos estratificações dentro das organizações. Se ele está num campo de supervisão, ele sabe que a sua ação é bastante focada no operacional; então, atua como um técnico. Se for um diretor, ele é focado no estratégico. Então, ele vê a organização na sua totalidade, mas, agora, o campo gerencial, que particularmente é aquele em que nós Coordenadores atuamos é bastante ingrato neste sentido. Então, nós somos espelho deste processo: somos espelho para os alunos, para os docentes. Nesse sentido, v. tem que dominar a área. Porque eu não trabalho com administração de produção, mas, tenho que conhece restá área para coordenar melhor o meu trabalho com os docentes; da área financeira, idem; da área de marketing, idem. Então, todos os nossos campos de atuação têm que ser do domínio do Coordenador. E como articular isso, que é a essência do papel do Coordenador? E v. tem que ser exemplo! Daí a cobrança de todos os lados e, é claro, a gente tenta atender ao projeto institucional, a gente não pode se desarticular dele, mas, isso traz cada vez mais atividades, particularmente quando o curso cresce”. (C.C.1)*

*“Ser Coordenador não é para qualquer um. A gente passa tudo isso que vocês falaram, é o nosso dia a dia. E a gente é cobrado. Cada um conquista seu espaço com o seu jeito de ser. Aqui tem que manter a confiança. Mas, se v. perde a confiança do seu aluno, do professor, da direção... não tem mais como v. ser coordenador.” (C.C.7)*

*“Ser coordenador é ser polivalente. Faz papel de digitador, faz papel de secretária, papel de telefonista, tem que convencer e ir atrás de aluno, resolver problema de ar que não está funcionando, de professor que não se adapta, ser mãe de professor, de aluno, ser mediador entre professor e aluno, lidar com os alunos porque*

*estamos recebendo muitos alunos sem limites...Então eu acho que a função de coordenador é tão ampla que vai desde a gestão, a relação interpessoal, ter conhecimento técnico..." (C.C.2)*

Pelas afirmações dos coordenadores, observamos que, além da enorme quantidade de atribuições, elas são diversificadas e exigem uma fundamentação (especialmente na área de administração, como planejamento estratégico, formação para a gestão de pessoas, entre outros) que eles não têm. Além disso, segundo Kanan e Zanelli (2011, p. 161), as atribuições do Coordenador de Curso poderiam ser melhor desenvolvidas se houvesse uma definição de prioridades:

O emprego de esforços e tempo na realização de tarefas burocráticas, que poderiam ser facilmente realizadas por técnico-administrativos, e o pouco tempo que resta para cumprir com o planejamento do curso (atividades político-pedagógicas) são aspectos que promovem experiências de frustração e desgaste.

Concordamos com estes autores porque pudemos constatar nos grupos focais e mesmo nas observações realizadas que, muitas das ações desenvolvidas pelos Coordenadores, de ordem burocrática (atender ao telefone na ausência da secretaria dos coordenadores; tirar cópias de provas, documentos; entregar documentos pessoalmente em outros setores, etc.) poderiam ser realizadas por um profissional técnico-administrativo, pouRANDO seu tempo para ações mais importantes, prioritárias e estratégicas, tais como a participação nos projetos da IES (PPI e PDI). Como assevera Santos (2007, p.46),

[...] ser um bom professor, ter bons conhecimentos pedagógicos e possuir uma elevada titulação não garante que esse indivíduo desempenhe bem a função de coordenador de curso. Pode faltar-lhe a competência gerencial, ao se considerar que é esta a impulsionadora das boas articulações necessárias à gestão do curso.

Outros Coordenadores falam sobre as dificuldades e a solidão no início do trabalho na área e sobre o apoio dos outros Coordenadores:

*"Quando fui convidado, eu me senti tranquilo no processo porque já estava há três anos na instituição. Isso facilitou. A grande dificuldade do início de ser Coordenador era que não tinha tempo para conversar com o aluno, com o professor. Cada dia era um problema*

*diferente, tinha que cuidar dos documentos do curso, do MEC.”* (C.C.7)

*“A coordenação é a alma do curso. Quando comecei, não tinha nada no curso, eu me senti uma ilha, fiz a grade, os planos de ensino... Se não fossem vocês (coordenadores) terem me ajudado, eu não conseguiria...”* (C.C. 5)

Apesar de vários pesquisadores tratarem da questão do perfil, das competências, das atribuições e das funções do coordenador de curso (FRANCO, 2002; SILVA, 2006; SANTOS, 2007; ARGENTA, 2011, entre outros), nenhum deles focaliza a situação pela qual o coordenador de curso passa ao ter que elaborar/planejar o seu curso a partir das Diretrizes Nacionais definidas pelo MEC. Este assunto, por si só, mereceria pesquisa a respeito.

Dois dos Coordenadores salientam a pressão para que o Coordenador realize um bom trabalho:

*“Tem outra coisa: todo mundo pode pisar na bola, mas, o Coordenador não! É uma cobrança muito grande, de todos os lados...”* (C.C.7)

*“V. tem toda razão, Coordenador nunca pode errar. V. é a referência!”* (C.C.10).

Como dissemos acima, as pressões pessoais pelas quais passa o Coordenador da educação superior para realizar um bom trabalho e as externas para apresentar bons resultados perante a comunidade e o MEC não têm sido tema de trabalhos de pesquisadores. Valeria a pena enfatizar tal aspecto, especialmente, em função de que até 1995, a figura do coordenador de curso era pouco conhecida e a situação “[...] se modificou somente após o referido ano, por consequência de recomendações oficiais feitas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC, que fortaleciam a figura do coordenador de curso” (NUNES apud SANTOS, 2007, p.41)

Além disso, os Coordenadores de Curso observaram a questão da dificuldade de reconhecimento de seu trabalho, considerando a questão salarial e o excesso de atribuições:

*"A gente mesmo vive milagrosamente. O próprio docente nem imagina o que é ser Coordenador. Ele acha que a gente senta lá na sala o dia inteiro, no ar condicionado e só..." (risos) V. está lá no sábado, atendendo pai pedindo pelo amor de Deus para ajudar na transferência do filho pra a U., vendo a questão de alunos..." (C.C.7)*

*"Eles acham (os professores) que ser Coordenador é status!" (risos) (C.C. 2)*

*"E nós todos vivemos disso..." (C.C.4)*

*"Eu penso que eles acham que a gente vive deste status" (C.C.3)*

Parece-nos que, de uma maneira geral, os coordenadores sentem o desgaste do cargo muito em função do excesso de trabalho, da angústia pessoal e cobrança por resultados (especialmente relacionados aos processos vinculados ao MEC: renovação de reconhecimento, ENADE, etc.), da incompreensão por parte do corpo de docentes sobre o excesso de atribuições sob sua responsabilidade, da falta de formação para exercer parte de suas funções (aspectos pedagógicos e financeiros do curso, por exemplo), entre outros. Apesar de terem, na sua maioria, a formação acadêmica solicitada pelo MEC, os cursos de Pós-Graduação *strictu sensu*, não lhes dão a formação pedagógica suficiente para lidarem com questões do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Achamos importante realizar aqui, uma ressalva defendida por Santos (2007, p.59-60), com a qual concordamos:

Vale, todavia, ressaltar que o Coordenador de Curso deve compreender os aspectos financeiros e comerciais relativos à IES, além de implementar ações que visem favorecê-los. Contudo, ao se manter atento às suas responsabilidades básicas, que garantem a boa qualidade de ensino, o referido profissional pode contribuir para que se ampliem as possibilidades de ter o curso que coordena escolhido pelos potenciais alunos à procura de uma IES, para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

No texto de Franco (2002), escrito para a ABMES, são quatro as funções do Coordenador de Curso de IES privada, o que inclui os Centros Universitários: função política, gerencial, acadêmica e institucional. A partir de agora, estaremos discorrendo sobre estas categorias igualmente pré-definidas por nós e sua existência nos grupos focais realizados com os Coordenadores de Curso, objeto de estudo desta pesquisa.

### 5.2.1.1 Categoria de análise: função política

Segundo Franco (2002), a função política se relaciona à capacidade de: a) exercer a liderança que lhe compete; b) entusiasmar professores e alunos; c) representar o curso na IES e fora dela; d) ser um divulgador do curso; e e) manter vínculo com o mercado para abrir postos de estágio e compreender suas demandas.

Apesar de não terem falado sobre a questão de participarem em reuniões dos conselhos superiores da instituição, pudemos constatar que a maioria (oito) dos Coordenadores que participaram da pesquisa atuam em algum dos órgãos do Centro Universitário. Um deles atua no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão; dois participam da Coordenadoria de Eventos Pedagógicos, Esportivos, Científicos e Culturais (orgão responsável pelos eventos do U., inclusive o Congresso Científico); um é presidente da Central de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante; dois realizam atividade no Núcleo de Atividades Acadêmicas Complementares: um deles atua no Núcleo de Práticas Jurídicas e um outro no Núcleo de Estudos Ambientais. Todos realizam uma hora de atividade semanal nesses órgãos. Podemos depreender que existe uma orientação das Pró-Reitorias Acadêmica e Administrativa de manter os coordenadores de curso participando de outras atividades em áreas da IES (núcleos, conselhos, coordenadoria de eventos), além do seu próprio curso de graduação, como forma de mantê-los em ações administrativas que ocupem seu tempo de mensalista (T.I.).

Com relação à gestão política e institucional do curso, de acordo com Silva (2007), além de participar nos órgãos colegiados da IES, ao coordenador cabe a articulação da gestão acadêmica com os demais setores da IES; conhecer o PDI, o PPI, o programa de avaliação institucional. Apesar de não terem colocado especificamente dados a respeito dessas atribuições nos grupos, nas reuniões com a Pró-Reitoria Acadêmica e Coordenação de Ensino nos inícios de semestre são discutidas, com os Coordenadores de Curso, a importância da relação com os demais setores e cursos do Centro Universitário, bem como os dados da Avaliação Institucional que ocorre nos finais de semestre e da qual todos participam (docentes e discentes).

Para exercer a liderança que lhe compete, uma categoria de análise da função política se refere ao fato de que o Coordenador de Curso devese apresentar

comolíder na comunidade interna e externa, isto é, ter alto conceito entre seus pares, dentro e/ou fora da IES, e ser uma referência para os docentes e os discentes. “Ele será reconhecido como líder na sua área de conhecimento à medida que se transforme em referência na área profissional do Curso que dirige” (FRANCO, 2002, p.5) .

A este respeito, o C.C.8 enfatizou sua dificuldade:

*“O mais difícil de ser coordenador não é conhecer a legislação, que é o que eu tinha medo quando assumi o cargo. Ser líder, o maior medo é ser líder, dar tarefas, saber cobrar tarefas. O fracasso de algumas tarefas tem querer dividido com v. Quando não dá certo, v. tem que trabalhar a autoestima do professor. Então, eu venho procurando um curso de liderança... O que eu posso explorar com a Profa. E, o que posso explorar com a Profa. R.<sup>28</sup> dentro do meu curso como minha docente, por exemplo? Eu penso o curso como um grande boneco que, querendo ou não eu sou a cabeça. Mas, eu preciso de alguém que seja os pés, que alguém seja as mãos, que alguém seja o coração para bater, fazer a irrigação, fazer acontecer juntos. Somos um grande boneco, mas, se perder um braço, vai ter que pôr uma prótese e é dificílimo o quanto puxar, o quanto soltar... Com o aluno é mais fácil, mas, com o docente é mais difícil...” (C.C.8)*

Como retorno para a angústia deste Coordenador, um outro colocou:

*“Aí eu vou fazer um aparte.. Me chamou muito a atenção quando v. falou que ia buscar fazer um curso de liderança. Mas, eu que estou há bastante tempo na Coordenação, eu abri mão de pensar desta forma justamente porque aprendi que o aprender coletivamente depende muito de delegação. Se o seu grupo está entrosado, é importante deixar de ser líder em tudo. Se quiser dar conta de tudo, enfraquece a sua própria atuação. Eu abri mão e disse ao grupo: “Eu tenho que dividir tarefas com vocês, eu tenho que delegar...” (C.C.1)*

Observamos, após a fala desta coordenação (C.C.1), que a outra (C.C.8) ficou mais reflexiva, quieta, pensando sobre a sugestão desta última. Apesar da fala, muitos dos coordenadores têm dito da dificuldade que apresentam em dividir tarefas, em delegar. E este pode ser um fator que aumenta a sobrecarga de tarefas a serem conduzidas por eles no seu trabalho de coordenação. A respeito do trabalho em instituições educativas, Lück (2011, p.22) coloca: “[...] por sua natureza, (este trabalho) demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação

---

<sup>28</sup>Profs. E e R. são professoras e Coordenadoras de outro curso do Centro Universitário.

coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos". De acordo com Andrade e Amboni (2007 apud ARGENTA, 2011, p. 67), a liderança envolve a "[...] capacidade de orientar, motivar, influenciar e inspirar confiança a sua equipe para a realização das atividades". Assim, a coordenação como liderança não se refere a 'dar tarefas, cobrar tarefas' como o C.C. 8 enfatizou, mas, estimular, sensibilizar o grupo a refletir sobre a importância de todos na construção de uma equipe coesa em que a divisão de tarefas é parte integrante e normal da ação de todos os partícipes.

Brito (2008, p.11) amplia esta colocação ao afirmar:

Em termos de gestão, há de se considerar que, mediante o despreparo no enfrentamento dos desafios que se colocam, é preciso encorajar a pluralidade na leitura e interpretação de problemas e busca de soluções. Desta feita, exige-se um gestor escolar que, em conjunto com os demais elementos da equipe gestora, seja investigador da própria realidade, capaz de buscar, interativamente, no seu próprio cotidiano a maneira de conduzir as questões e construir - quando e se possível - as respostas, compreendendo o caráter provisório e - ambigamente - não provisório de tais respostas.

Além disso, de acordo com Goulart (2009 apud ARGENTA, 2011, p.69), os esforços de coordenação do líder, quando bem-sucedidos,

[...] podem se traduzir em melhores resultados do ponto de vista quantitativo – crescimento do número de alunos e, qualitativo - na melhoria da oferta de ensino, permitindo às IES uma atuação de forma coerente, ao longo do tempo, nos níveis de educação propostos e estarem menos expostas a problemas de instabilidade econômica.

A respeito da categoria de análise "entusiasmar professores e alunos", outra função política presente nas colocações dos sujeitos pesquisados, Franco (2002, p. 5) coloca que:

[...] é necessário que o Coordenador inspire otimismo e positividade; creia no que faz; demonstre estar a serviço daqueles que realizam o Curso. Para isto, a disponibilidade é essencial e ele não poderá ser, portanto, uma pessoa, e que não sinta alegria pelo trabalho que desenvolva. Deve ser gente que trabalhe com gente e que goste de gente. O ponto principal é gostar de gente para fazer com que a sua microcomunidade acadêmica viva intensamente o curso.

Nos encontros grupais, dois dos participantes falaram da importância do bom atendimento aos alunos e sua relação com a vinda de novos alunos para o curso:

*“Às vezes, aparece um aluno, às vezes é uma classe inteira que quer se transferir para o U. Eu acho que isso acontece muito em decorrência da relação que nossos alunos têm conosco. Eles falam muitas vezes que nunca foram falar com a coordenação anterior. Gostam de ser ouvidos e aí, trazem os amigos para cá...” (C.C.6)*

*“Comigo também já aconteceu isso. Um fala bem do curso, de como as coisas acontecem por aqui, do compromisso com a preparação deles na área, por causa do atendimento que nós damos. Cansa, mas, dá resultados...” (C.C.7)*

A este respeito, Silva (2007, p.14) coloca:

É importante reconhecer que a atenção dedicada aos alunos favorece o ambiente acadêmico, propiciando maior satisfação aos mesmos e consequentemente melhora a disposição para o aprendizado. O aluno satisfeito com o ambiente receptivo à sua participação e diante de um ensino de maior qualidade terá melhor rendimento acadêmico e, sem dúvida, será o melhor propagandista do curso.

Além disso, concordamos com Santos (2007, p.51) quando afirma que é importante que o Coordenador de Curso tenha capacidade “[...] de manter boas relações interpessoais no desempenho de suas funções, bem como auxiliar docentes, discentes e os demais envolvidos no processo formativo a manterem esse mesmo tipo de relação”. Em nossa concepção, quando este tipo de ação acontece nas relações interpessoais no curso, o clima organizacional se torna positivo e mobilizador de um trabalho mais distenso e efetivo por parte dos envolvidos. O clima organizacional é “[...] uma pulsação da cultura organizacional, pois ele reflete o estado de ânimo dos agentes num dado momento, é conjuntural” (BRITO, 2009, p. 247).

Com relação à categoria de análise função política referente a representar o curso na IES e fora dela, Franco (2002) afirma que a primeira inclui sua representatividade nos colegiados acadêmicos e a externa, em situações perante a sociedade. “A representatividade deve traduzir-se também, pelas ações de responsabilidade social dos integrantes do curso, na sociedade. A responsabilidade social quando bem exercitada qualifica o curso e o coordenador” (FRANCO, 2002, p.6). O autor acrescenta a atividade de marketing realizada pelo Coordenador nesta função, na medida em que ele seja um promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito interno da IES e na sociedade como um todo.

Os Coordenadores de Curso colocaram que desenvolvem atividades de extensão na comunidade, apesar de terem dificuldade de lidar com as demandas burocráticas dessas ações em função das exigências da Coordenação de Extensão do Centro Universitário.

Um dos coordenadores fez uma observação à qual os demais concordaram, rindo a respeito:

*“Nós já temos poucas atribuições... (risos) De vez em quando o pessoal do Marketing convida, não, convoca a gente para fazer palestras de divulgação do curso em escolas, eventos... não é que eu não queira, eu até gosto, o problema é o tempo para...” (C.C.7)*

*“Eu vivo sendo convidada para dar palestras em escolas sobre o meu curso. Tenho participado também em eventos em Tv, rádio...” (C.C.3)*

Na visão do grupo de coordenadores a realização de atividades de marketing (visitas, divulgações em escolas e eventos de TV, de rádio, entre outros) são vistas como uma atribuição a mais e que os impede de estar mais atentos a ações que parecem considerar como prioritárias.

Considerando a categoria função política de manter vínculo com o mercado para abrir postos de estágio e compreender suas demandas, para ser o responsável pela vinculação do seu curso com o mercado, Franco (2002, p.6) afirma que o Coordenador de Curso:

[...] deverá manter articulação com empresas e organizações de toda natureza, públicas e particulares, que possam contribuir para o desenvolvimento do curso, para o desenvolvimento da prática profissional dos alunos com os estágios, para o desenvolvimento e enriquecimento do próprio currículo do curso.

Além disso, este autor coloca que, ao pensar a vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado, o Coordenador, junto com os professores, deve promover atividades de iniciação científica ou de pesquisa e atividades de extensão, concentrando-se, especialmente, nas peculiaridades da região na qual o curso esteja inserido. Esta visão parece ser a adotada pela direção do Centro Universitário, que estimula a coordenação de curso a realizar visitas técnicas e conhecer o mercado de trabalho regional.

Apesar de os Coordenadores participantes não colocarem este assunto nos grupos focais, durante as reuniões com a Pró-Reitoria Acadêmica (PISLE),

especialmente nas reuniões de início e de final de semestre, os membros são instados a manter um contato próximo com as instituições e empresas da cidade e da região que tenham vinculação com os seus cursos, através de visitas programadas. Acreditamos que esta ação tenha algumas limitações para ser desenvolvida e que isto se deva a algumas possibilidades: nos encontros informais, alguns deles colocaram a dificuldade de realizar as visitas por falta de tempo; alguns não se sentem com vontade de realizar tais visitas porque elas são marcadas pelo setor de marketing da IES sem que eles possam negociar, com maior flexibilidade, as datas para as quais elas são previstas. Além disso, acreditamos que o assunto não foi tratado porque provavelmente os temas que mais os interessavam ou os angustiavam foram os que eles abordaram nos grupos...

#### 5.2.1.2 Categoria de análise: função gerencial

As funções gerenciais descritas por Franco (2002) envolvem as capacidades de: a) garantir que a infraestrutura e os recursos materiais utilizados pelo curso estejam disponíveis e em perfeitas condições de uso; b) avaliar e indicar as publicações necessárias para o desenvolvimento do curso; c) estimular e controlar a frequência do corpo docente; d) estimular e controlar a frequência do corpo discente; e) selecionar e indicar docentes para contratação e desligamento; f) assumir a responsabilidade nos processos decisórios; e g) estimular os discentes a manter a adimplência contratual. Destas sete capacidades, quatro delas foram colocadas pelos docentes durante os grupos focais e se tornaram parte da categoria de análise função gerencial: administrar da infraestrutura e recursos, avaliar e indicar publicações, selecionar e desligar docentes e administrar com a adimplência dos discentes. Acreditamos que, apesar de os Coordenadores realizarem todas as atividades elencadas para tal função, eles priorizam, em função do excesso de atribuições, estas quatro.

Com relação à categoria de análise função gerencial relativa à administração da infraestrutura e recursos do seu curso, de uma maneira geral, os Coordenadores de Curso concordaram com a colocação abaixo:

*"Ser coordenador é ser polivalente. Faz papel de digitador, faz papel de secretária, papel de telefonista, resolver problema de ar que não está funcionando..."* (C.C.2)

Parece-nos verdadeira esta afirmação. Muitas das vezes, o professor tem problema com equipamentos (ar condicionado quebrado, sala com iluminação inadequada, falta de material, impressora não funcionando etc.) e solicita a ajuda do coordenador, especialmente os recém-contratados.

Uma das dificuldades levantadas pelos sujeitos pesquisados se relacionou com os problemas de infraestrutura em tecnologia:

*"Poxa, o professor chega às vezes para dar aula e aí não tem notebook para ele trabalhar... Ele vai reclamar com quem? O dia a dia é duro, isso é ser coordenador, isso estressa! Eu falo de verdade: eu sinto falta desse respaldo com relação a esse tipo de situação."* (C.C.7)

Para Silva (2007), o Coordenador de Curso precisa atentar para a supervisão da infraestrutura física e equipamentos do curso, o que inclui salas de aula, laboratórios etc., manutenção de equipamentos e de laboratórios, aquisição de materiais didáticos e controle de estoques. Estas ações parecem efetivamente ocorrer no dia a dia dos coordenadores participantes da pesquisa.

Quanto à categoria de análise da função gerencial relacionada à indicação e gestão de livros, publicações e periódicos para seu curso, uma questão importante levantada se refere à dificuldade da Coordenação de lidar com alguns docentes que não se atualizam e ainda criticam a biblioteca da IES:

*"Tem professor que fala que a biblioteca não compra livros, que não se atualiza. Que só compra quando vem comissão do MEC. Mas, gente, nós temos problemas, mas isto não é a verdade. Esse professor que dá a mesma aula, da mesma forma há anos, nem vai à biblioteca pesquisar os novos livros, os lançamentos!"* (C.C.4)

*"Reunião com eles a gente fala: "Pessoal, tem livro na nossa biblioteca que é básico na disciplina e nunca foi retirado para pesquisa, nem pelo professor!"* (C.C.8)

*"Na reunião eu falo: Gente, vai lá na biblioteca e olha o que tem de novo, se atualiza. Tem livro novo aí que v. nem sabe que existe lá. Só fica nos mesmos..."* (C.C.7)

*"Eu nem tenho dito para irem à biblioteca, oriento o pessoal a pesquisar na nossa "biblioteca on line"... E nem assim vão!" (C.C.9)*

*"Tem docente que coloca livros no seu Plano de Ensino que v. não sabe de onde ele tirou. Na verdade, eles têm dificuldade de pesquisar o que temos." (C.C.3)*

De acordo com Silva (2007), cabe à Coordenação realizar a coordenação, sistematização e encaminhamento das listas de aquisições bibliográficas e fiscalizar a disponibilidade e uso das bibliografias indicadas para cada disciplina. Pelo exposto acima, observamos que as coordenações têm dificuldade para realizar tais ações provavelmente, como citado, em decorrência da acomodação dos docentes sob sua responsabilidade e da sua falta de tempo para estimular tais mudanças de atitude. Não nos parece uma tarefa fácil para os casos de docentes mais antigos e acomodados, como exposto pelos Coordenadores. Mas, uma ação sistemática de valorização dos docentes imbuídos deste espírito de mudança e de atenção aos novos conhecimentos por parte da coordenação pode ser uma forma de estimular a equipe a realizar mudanças saudáveis e oportunas neste sentido.

Quanto à categoria de análise da função gerencial relacionada às contratações e desligamentos de docentes sob sua responsabilidade, alguns Coordenadores levantam a questão de seleção de professores inexperientes, e que procuram as IES logo após o término do mestrado e doutorado para se iniciar na função de professor universitário:

*"Pensando na relação Coordenador-professor, penso na contratação de mestres e doutores, naqueles foram que só alunos até então e, de repente, passam a ser professor... Olhando esta primeira figura, ela representa uma colheita, mas, o que está com a vara na mão está mostrando como se faz [gravura na p.11]. O trabalho de equipe só acontece com esta iniciação, essas orientações que a coordenação tem que dar para os novatos. Alguns são absolutamente teóricos! Não conseguem explicitar ao aluno a importância da sua disciplina para a formação dele!" (C.C.3)*

*"Eu concordo, vejo e sinto isto também. Todo mundo aqui sabe: nós precisamos mostrar inicialmente para muitos dos nossos docentes contratados qual o melhor caminho para o trabalho em equipe. O difícil é que depois de algum tempo de experiência aqui na U. eles acabam passando em concursos nas universidades estaduais e federais e nos deixando. Aí precisamos fazer novo processo de seleção, começar tudo de novo e, geralmente, nas mesmas condições..." (C.C.6)*

Dois aspectos são inicialmente considerados pelos Coordenadores de Curso no que diz respeito à contratação de docentes: a questão da inexperiência como docente universitário dos seus professores, e a outra, a questão relativa ao desligamento dos mesmos, após um período no Centro Universitário, quando prestam concurso e assumem vaga em IES públicas, para as quais a experiência acadêmica no Ensino Superior vivida os favorece nos novos processos seletivos. Esta realidade é muito comum em IES particulares e tende a ocorrer pelo fato de os docentes provavelmente buscarem nas instituições públicas um espaço de trabalho onde possam ter maior estabilidade, planos de carreira mais bem definidos, chance de fazer pesquisa, entre outros. Assim, as IES privadas, não raro, firmam-se como um “celeiro” onde professores são formados de maneira continuada, formação esta com a contribuição do Coordenador de Curso.

Outra Coordenadora descreve a dificuldade de contratação sem planejamento, tendo que lidar com muitas vagas e professores em tempo de trabalho mínimo (horista) na instituição:

*“Quando comecei o meu curso, não tinha pessoal com mestrado, doutorado. Eram muitos alunos, muitas salas, disciplinas diferentes e teve um período em que eu tive 54 professores! Esse pessoal era horista, trabalhava em outros empregos, tinham que fazer “bico” para dar conta das contas. Não dava para falar com todos. Foi com o tempo, só depois que eu pude avaliar o desempenho, ver quem era comprometido, quem eu podia confiar para realizar a função de professor... Mas, eu apanhei, gente!” (C.C.5)*

Para Silva (2007), dentre as funções gerenciais da coordenação está incluída a seleção, contratação e dispensa de professores do curso e a responsabilidade pelo processo decisório do curso. Em pesquisa realizada com quarenta e três IES privadas brasileiras, a melhor solução para a contratação de docentes é a “[...] implantação de concursos públicos (que, na verdade, são processos seletivos abertos, pois não se trata de IES públicas) periódicos, as entrevistas prévias com os candidatos pelo Coordenador de Curso e a análise curricular prévia”(LOBO, 2003, p.7). Entretanto, de acordo com a autora, a maioria das IES privadas não escolhe professores por processo seletivo aberto. No Centro Universitário, a maioria dos Coordenadores de curso utiliza o processo de Recrutamento e Seleção para professores de maneira transparente e aberta. Os responsáveis colocam no site da

IES um Edital de Recrutamento contendo as características da vaga em aberto, os requisitos básicos e os desejáveis para o cargo. É feita, após esta etapa, a Seleção, que, basicamente, consta de três etapas: análise curricular, aula expositiva para o comitê de Seleção após escolha de tema condizente com o conteúdo da disciplina com vaga em aberto e entrevista com a equipe do curso responsável pela seleção (o Comitê de Seleção consta, geralmente, de três docentes da área e da coordenação do curso).

Com relação à categoria de análise função gerencial relacionada à administração da adimplência dos discentes, um dos Coordenadores afirmou:

*“Ser coordenador é ser polivalente...tem que convencer e ir atrás de aluno...” (C.C.2)*

A este respeito, Costa (2006 apud SANTOS, 2007, p.59) , afirma: “[...] os coordenadores, [...] precisam adotar técnicas de organização, marketing, de recursos humanos, finanças e de gestão acadêmica, garantindo assim o nível de serviços de educação, pesquisa e extensão.” No presente caso, observamos que o Coordenador recebe listas de alunos inadimplentes ou de alunos que ainda não realizaram sua matrícula no semestre nas reuniões com a Pró-Reitoria. Eles devem dar retorno sobre cada aluno e as possibilidades de regularização de sua situação perante a IES.

Atualmente, no ‘coordenador *on line*’ a IES coloca o índice de inadimplência dos alunos do curso sob responsabilidade do coordenador, de modo que ele fica a par da situação de cada um de seus alunos e pode desenvolver ações no sentido de superar tal dificuldade. Essas ações passaram a fazer parte das atribuições da coordenação de curso pelo fato de ter sido constatada pelas Pró-Reitorias (Acadêmica e Administrativa) a diminuição de tal problema.

Como já foi dito anteriormente, apesar de a ação de estimular e controlar a frequência do corpo discente não ter sido comentada pelos sujeitos durante os grupos, a IES também colocou recentemente, no “coordenador *on line*”, o índice de evasão dos alunos. Neste sentido, esta ação também é assumida no dia a dia do Coordenador de Curso como parte integrante do seu trabalho. Observamos que as funções do coordenador vão muito além das funções pedagógicas atingindo áreas para as quais, na maioria dos casos, ele não se sente preparado e, mais

importante, para as quais tem que priorizar suas ações para poder realizar o essencial: manter a qualidade do curso.

#### 5.2.1.3 Categoria de análise: função acadêmica

De acordo com Franco (2002), as funções acadêmicas do Coordenador de Curso no ensino superior privado envolvem a capacidade de: a) conduzir os processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico do Curso; b) fazer com que as práticas pedagógicas empregadas nas atividades acadêmicas sejam capazes de promover os alunos com o processo de ensino-aprendizagem; c) garantir que as avaliações do curso ocorram regularmente e apresentem bons níveis de qualidade; d) zelar pelo desenvolvimento das atividades complementares no curso; e) estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos; f) orientar e acompanhar o desempenho dos monitores; g) engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária; e h) deliberar sobre as atividades de estágios supervisionados e não-supervisionados.

De uma maneira geral, os participantes colocaram que todos realizam reuniões com os docentes (mensais ou bimestrais) e discentes (parecem ser mais esporádicas, mas, acontecem pelo menos uma vez no semestre). Nessas ocasiões, parecem se dispor a trabalhar o que Silva (2007) coloca como ações importantes quando da gestão acadêmica e didático-pedagógica do curso: reuniões individuais com os professores antes do início de cada período letivo para uma revisão mais aprofundada no programa da sua disciplina; aprovação dos planos de curso de cada disciplina para homologação dos órgãos superiores e reuniões com os professores e alunos de cada semestre para situar as disciplinas e orientar os alunos sobre a diversidade profissional, relacionar as disciplinas com a totalidade do curso etc.

Das oito atribuições do Coordenador de Curso elencadas acima, nos grupos focais constatamos as cinco seguintes: conduzir os processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico; fazer com que as práticas pedagógicas existentes sejam capazes de promover os alunos com o processo de ensino-aprendizagem; estimular a iniciação científica e pesquisa entre professores e alunos; orientar e acompanhar os monitores e engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária.

Quanto à categoria de análise função acadêmica relativa ao planejamento e execução do projeto pedagógico, os Coordenadores parecem concordar que nem todos os docentes têm disponibilidade para colaborar com o desenvolvimento e revisão do PPC:

*“Na experiência do curso de D. quando houve o problema do termo de saneamento do MEC, eu percebi muito isso, todos colaboraram para reformular o PPC do curso, os planos de ensino...” (C.C.1)*

*“Observo que alguns docentes entendem as orientações institucionais, participam do PPC. Não são todos, às vezes, são professores em tempo integral e mesmo assim são omissos, apesar de pedirmos ajuda. Acredito mais que é algo pessoal, daquele que assume, se compromete com sua ação docente” (C.C.2).*

Os demais coordenadores pareceram concordar com estas duas colocações, mas, segundo Silva (2007), o Projeto Pedagógico do Curso é componente fundamental no processo de trabalho da Coordenação e de avaliação do curso pelo MEC. Para o autor,

A tarefa primordial do Coordenador, que será avaliada rigorosamente pelo MEC, consiste em **garantir a total coerência** do currículo e do projeto pedagógico do curso com as diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e **garantir metodologias** de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras de estratégias de ensino, procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados (SILVA, 2007, p.7, grifos do autor).

Considerando a gestão acadêmica e didático-pedagógica, uma atribuição do coordenador de curso é realizar reunião semestral para revisão do PPC (SILVA, 2007). Contudo, as participações parecem ocorrer mais em situação de exceção (por exemplo, o termo de saneamento do MEC) ou em casos de professores que se comprometem, na fala dos coordenadores, com o curso de uma forma integral. Para Santos (2007, p. 58), a função acadêmica de elaboração do PPC:

Talvez seja essa a principal função a ser desempenhada pelo Coordenador de Curso, à medida que tal documento prevê os objetivos a serem alcançados pelo curso e as ações educativas que propiciem tais resultados, com vistas a uma formação profissional de excelência. Dessa forma, acredita-se ser possível afirmar que os elevados níveis de qualidade do processo formativo decorrem da cuidadosa elaboração e da plena execução do projeto em questão.

Para a consecução desta ação, concordamos com Brito (2008, p.9-10), quando reflete a respeito:

Creio que num processo interativo, combinando o conhecimento interno com as questões externas, as concepções e valores dos membros da escola [instituição de ensino] precisam ser trazidos à superfície, cotejados e articulados com o que foi percebido e analisado na realidade externa. Tendo-se, sempre, como horizonte, um melhorclareamento do que está sendo pretendido por uma reorganização curricular inovadora [avanços curriculares], que se expressará por meio de um projeto político pedagógico coletivo.

Os Coordenadores valorizam a participação dos docentes na revisão do PPC com dados e informações referentes ao dia a dia na instituição. Parece lhes faltar visualizar a importância do contexto mais amplo, onde a IES está inserida, as questões e desafios relativos ao contexto, bem como as questões relacionadas às concepções e valores dos participantes do processo educativo como um todo.

Com relação à categoria de análise função acadêmica ligada às práticas pedagógicas e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, este aspecto foi abordado por um dos Coordenadores que apresentou o que tem sido feito no seu curso:

*“Os grandes problemas são relacionados com a relação professor aluno, mais do que a estratégias diferentes de aprendizagem. Temos professores experientes e inexperientes... Temos também alguns alunos com problema de aprendizagem, dislexia. Depois que assumi a CADE, conheci melhor o trabalho deles e tenho encaminhado esses casos para a pedagoga e para a psicóloga...” (C.C.10)*

De acordo com Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p.15), dentre as inúmeras atribuições do Coordenador de Curso no ensino superior, está previsto:

Prestar assistência didático-pedagógica direta aos professores, através de reuniões de trabalho, especialmente em relação a práticas de gestão e ao manejo de sistemas específicos de sala de aula, para ajudá-los na análise e na solução de conflitos e nas formas de comunicação docente; para apoiá-los na adoção de estratégias diferenciadas para a solução das dificuldades de aprendizagem dos alunos; e para desenvolver a competência crítico-reflexiva do docente.

Santos (2007, p.57), ao falar sobre as funções acadêmicas do Coordenador de curso, defende que elas “[...] estão relacionadas às dinâmicas formativas

propriamente ditas, desde a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso até sua operacionalização, por meio dos diversos enfoques de atividades acadêmicas ou complementares a essas". No presente caso, a maioria dos coordenadores de Curso participantes da pesquisa (80%) não tem formação pedagógica mais extensa; só dois fizeram, além do mestrado e doutorado, formação em licenciatura na graduação; os demais, bacharelado. Acreditamos que, sem esta formação pedagógica mais efetiva, torna-se mais difícil para eles prestarem assistência e orientação pedagógica aos seus professores. No Centro Universitário, desde 2002, acontece o Fórum de Integração, com a participação de todos os docentes da IES. O objetivo maior é tratar deste tipo de questão; e nos três últimos anos os temas abordados foram: "Desafios para o professor na relação professor-aluno"; "O processo de avaliação" e "O processo de ensino-aprendizagem".

Julgamos importante ampliar a categoria de análise função acadêmica com a ação de formação continuada dos docentes em serviço. A este respeito, uma das Coordenadoras colocou a importância de encontros sistemáticos de estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem, a formação plena do alunado, com o seu grupo de docentes, suas possibilidades e dificuldades:

*"Na primeira e na última reunião do semestre com os docentes eu falo da minha preocupação com o conteúdo. Agora no final do semestre fiz uma reflexão com eles: O que ficou faltando da minha disciplina que é importante para a formação do meu aluno? Contudo, acredito que se nós tivéssemos mais disponibilidade, se os docentes tivessem mais disponibilidade para discutirmos mais intensamente os problemas de aprendizagem dos alunos... Mas, infelizmente, não dispomos de condições e de tempo para isso... Fui dar uma aula no 7º período do meu curso e o aluno mostrou desconhecimento de conceitos básicos. Muitos (docentes) têm feito papel mais informativo que formativo. Essa atuação junto à sala de aula, para v. corrigir a rota em tempo, é fundamental. Este espaço é um espaço que falta pra gente ter com os docentes." (C.C.1)*

*"Eu, nas reuniões, às vezes trabalho com textos sobre o que é comprometimento, a importância do docente dentro do curso. Sinceramente, para alguns, eu não vi surtir efeito. Tenho que pensar outros caminhos porque eu realmente não consigo fazê-los entender a importância de cada um e de todos no processo de ensino-aprendizagem. Tem a questão da troca: o professor tem que entender, assim como o Coordenador, a importância de refletir e buscar essa melhora..." (C.C.10)*

*"No ano passado fizemos reuniões sistemáticas sobre metodologia de pesquisa para nossos docentes. Temos alguns que são*

*especialistas e estão conosco há algum tempo. Os próprios docentes (mestres e doutores) fizeram o papel de formadores. Foi muito interessante. Aprendemos muito e isto se reverteu no trabalho de conclusão de curso dos nossos alunos. Houve uma melhora importante!" (C.C.1)*

*"Na reunião pedagógica do meu curso com os docentes, eu tento levantar com eles as dificuldades, saber o que ficou faltando na ação docente deles. Eu prefiro antecipar os problemas, mas, tem hora que não dá..." (C.C.6)*

Nesta situação, julgamos oportuno considerarmos a questão colocada por Santos (2007, p. 46) sobre as dificuldades de atuação docente por parte do próprio Coordenador de Curso, que, teoricamente, deveria ser uma referência para seus docentes:

Caso o Coordenador de Curso não apresente a formação e o desempenho como docente que o torne uma das referências no desenvolvimento das atividades acadêmicas, ainda que possua competências gerenciais bem desenvolvidas, ele pode não conseguir ocupar a posição de efetiva liderança frente ao corpo docente sob sua coordenação.

Outro coordenador trouxe a dificuldade de lidar com os alunos, atualmente:

*"Temos alunos mais difíceis de lidar atualmente também. Alguns são muito bons em tecnologia, outros são desinteressados e tem professores que entendem isso e outros não. Não tem uma solução fácil pra lidar com essa situação. Alguns buscam ajuda, outros, não, agem com dureza ou cedem... É difícil trabalhar as dificuldades, principalmente porque eu também tenho dúvidas..." (C.C.10)*

Achamos oportuno, porque concordamos com o autor, refletir aqui sobre uma afirmação realizada por Santos (2007, p.52-53) sobre a relação professor-aluno:

[...] ao desempenhar a função de condutor do grupo, com vistas à inter-relação existente entre as características das relações interpessoais e os resultados obtidos nas atividades do grupo, parece que o professor [o coordenador-docente também] precisa cuidar para que (a) a sua relação com os seus subordinados não se baseie na ameaça; (b) os limites e as necessidades dos membros do grupo sejam claramente definidos; e (c) os objetivos coletivos sejam identificados e compreendidos pelo grupo.

Outra salientou a importância do aprender coletivamente e o papel do Coordenador é o de mediar este processo:

*"Eu acho assim, eu falo muito isso na reunião com nossos docentes: o aprender é coletivamente. Eu não sou uma clínica. Às vezes, o professor fala uma coisa e eu digo: Opa! É a sua área e eu confio em v.! Então, o que v. decidiu, está decidido. Eu me sinto numa posição confortável no curso porque eu assumi o curso com uma equipe montada. No geral, eu tenho uma equipe em que a gente aprende coletivamente. Tem um ou outro que 'pisa na bola'. Quando eu comecei a fazer reuniões com os docentes, eu senti que eles sentiam falta disso... Ter uma equipe e que esta equipe está junto com v., com o mesmo objetivo... Eu falo para eles: o nosso curso é o seu curso, de todos nós. Assim, eu não preciso ser um grande conhecedor de todas as disciplinas, que eu estudei lá na minha graduação, mas, tenho que ter a liderança." (C.C.8)*

*"O futuro das organizações é aprender coletivamente... Não vejo só conhecimento técnico aí. Eu sou muito de trabalhar em equipe. Algo que desenvolvi antes, quando era chefe do laboratório aqui na U. Eu sempre falei: somos todos iguais, elos da corrente, se um for maior a corrente não gira... Um técnico podia me falar da falta de um material, outro, de uma dificuldade de um aluno... Assim, eu aprendo coletivamente. Aprendo com o professor, aprendo com o aluno, com os outros coordenadores, com os funcionários, com os serviços gerais. Sempre alguém pode ajudar a melhorar o processo..." (C.C.2)*

Julgamos importante esta postura do grupo de Coordenadores de buscar aprender coletivamente, de valorizar o processo de ensino-aprendizagem como uma ação construída por todos os envolvidos.

*"Eu acho que devemos sempre avaliar o trabalho do grupo em conjunto, o que deve ser mantido, o que deve ser melhorado, mas, em grupo." (C.C.6)*

*"Eu vejo nas figuras uma sequência um pouco diferente: acho que nosso trabalho deve começar com o planejamento, aí podemos realizar, pôr a 'mão na massa' para, depois avaliarmos e termos a chance de usufruir dos bons resultados." (C.C.7)*

Os sujeitos pesquisados falaram das dificuldades na promoção do desenvolvimento dos docentes sob sua responsabilidade:

*"Nós realizamos reuniões sistemáticas no nosso curso e tem docente que não as frequenta. V. tem que passar o que foi trabalhado para ele, em separado..." (C.C.4)*

*"Normalmente, quem precisa não vem às reuniões..." (C.C.10)*

*"V. realiza a Semana Jurídica, nós fazemos duas por ano. É uma forma de atualização dos docentes porque normalmente trazemos profissionais de fora. Enviamos o convite, divulgamos, os alunos comparecem... E, com relação aos docentes? Não aparecem. Eu tenho ido à sala dos professores convidá-los pessoalmente: "Vamos*

*"lá, pessoal, tem palestra interessante hoje." Tem docente que se ele já assinou o ponto, ele vira as costas e vai embora. E é horário de trabalho! Veja, mesmo que não seja da sua área, é uma oportunidade para aprender, renovar, se não no conteúdo, na metodologia utilizada. Pode trazer uma série de informações e reflexões interessantes para a sua ação docente!" (C.C.4)*

Uma das Coordenadoras, após discutir a situação com a subcoordenadora do curso, propôs aos docentes uma ação de desenvolvimento de competências para o trabalho docente. Para elas, este tipo deveria focalizar, inicialmente as dificuldades por elas observadas pelos professores do seu curso no dia a dia de sala de aula:

*"Depois do último Fórum nosso, eu achei que os docentes do meu curso precisariam ter mais oportunidades de refletir sobre o trabalho docente. Gente da minha área, M.V. não tem muito preparo nesse sentido. Começamos neste semestre com duas palestras: uma a respeito das competências do professor universitário e outra, sobre a relação professor-aluno. Foi muito bom, depois das palavras discutimos com a docente convidada e, na segunda, foi tão interessante que a partir das discussões feitas vamos alterar a matriz curricular. Vamos acrescentar uma disciplina que trate da gestão de pessoas... Achei muito importante. E partiu dos docentes!" (C.C.8)*

Julgamos oportuno ampliar a colocação deste coordenador a respeito das ações desenvolvidas pelo Centro Universitário anualmente e relacionadas ao desenvolvimento e formação continuada de docentes em serviço. Como já dissemos anteriormente, o Centro Universitário tem promovido desde 2002, a cada início de ano, o Fórum de Integração que tem como principal objetivo trabalhar aspectos pedagógicos e institucionais com todos os seus docentes e Coordenadores de curso.

De acordo com Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p.16), uma das ações do Coordenador de Curso envolve propor e coordenar: "[...] atividades de formação contínua [formação continuada] e de desenvolvimento profissional dos professores, visando ao aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias, a oportunidade de troca de experiências e a cooperação entre os docentes".

Na presente situação, algumas reflexões dos Coordenadores indicaram que julgam importante caminhar na direção de fornecer soluções para a questão do triângulo pedagógico professor-aluno-saber, o processo de ensino-aprendizagem e a questão da relação professor-aluno. Parece haver uma percepção adequada dos coordenadores de que as condições em que o professor exerce seu trabalho são

afetadas pela cristalização de um modelo educacional baseado em rotinas, que não leva em conta a crescente heterogeneidade dos alunos e pelo uso de um modelo burocrático profissional que não considera a pluralidade de funções e da dimensão social da IES.

Quanto à categoria de análise função acadêmica e as relações com a iniciação científica/pesquisa e monitoria, parece haver divergência nos diferentes cursos com relação à questão da iniciação científica. Tem Coordenador de Curso que não tem problemas com a Iniciação científica e pesquisa, mas, há outros que têm dificuldade para sensibilizar seus docentes e promover este tipo de ação:

*“Alguns docentes colaboram, geralmente são sempre os mesmos. Para a I.C. eu pedi que aumentassem o número e eu tive um ótimo retorno da maioria. Para a monitoria foi a mesma coisa.” (C.C.2)*

Uma coordenadora colocou a dificuldade de estimular o aumento de iniciação científica e monitorias no seu curso, especialmente com os docentes mais antigos:

*“Mas, esse pessoal que se dispôs a fazer a I.C. não é do grupo dos antigos docentes, não é? Porque eu não consegui nada com eles, só com os recém-contratados.” (C.C.4)*

*“Na verdade, penso que o perfil dos docentes do meu curso (Biologia) é de pesquisadores mesmo. Daí a disponibilidade da maioria em participar” (C.C.2)*

A respeito dessas colocações, contudo, vale refletirmos com os dados da pesquisa realizada por Lobo (2003, p.16),

As instituições privadas que não são universidades dificilmente implantarão a pesquisa de forma significativa. As universidades privadas, em sua maioria, só se voltaram para esta atividade após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Esta afirmação é ampliada por Pereira (2013, p.159), que focaliza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e assevera:

Quando falamos sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos reportamos às atividades que devem ser desenvolvidas por universidade. A legislação brasileira não exige nem estas três atividades, nem a indissociabilidade entre elas, de instituições de educação superior que não sejam universidades. A indissociabilidade é exigida em instituições universitárias desde a Lei n.º 5.540/68. Instituições que não são universidades, não têm a obrigatoriedade de cumprir esse princípio legal.

Esta autora coloca ainda que a Lei n.º 9.394, de 1996 (artigos 52, 53 e 54), e o Decreto n.º 3.860, de 2001, normatizam que somente as universidades têm a obrigatoriedade de desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão. E acrescenta: “[...] podemos verificar que poucas instituições de educação superior se sentem no dever de desenvolvê-las” (PEREIRA, 2013, p.161).

Pereira (2013, p.165) acrescenta que um dos problemas para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão seja um princípio pedagógico da formação do aluno no ensino superior brasileiro “[...] é a existência dos diferentes tipos de instituições de educação superior permitidas pela legislação e a diferença na exigência do que estas podem oferecer”.

Para os Coordenadores de Curso do Centro Universitário, contudo, o estímulo à pesquisa, à iniciação científica é parte importante de sua função acadêmica. O próprio Centro Universitário tem procurado motivar seu corpo docente para esta ação; para tanto, promoveu a criação do Comitê de Ética e pesquisa (CEP) e da comissão de Ética no Uso de Animais. O CEP teve seu registro aprovado por três anos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no dia 14.01.2013. Acreditamos, como disseram os sujeitos da pesquisa, que o corpo docente, especialmente os mais jovens e os que têm real interesse em refletir e transformar sua ação docente estarão mais dispostos a mudar a atual situação e cultura da IES com relação a esta tão importante questão na educação superior.

Com relação à categoria de análise função acadêmica com foco nos projetos de extensão, um dos Coordenadores falou da cobrança de apresentação deste tipo de projeto no Centro Universitário pela responsável pela área, que foi comentado por outros:

*“Se a gente tem uma atividade de extensão e não apresenta relatório, leva ‘bronca’. A Coordenadora de Extensão cobra e, pior, na frente de todos na reunião das quintas<sup>29</sup>...” (risos) (C.C.7)*

*“Acho muito constrangedor...” (C.C.9)*

---

<sup>29</sup> No Centro Universitário em questão, os Coordenadores têm reuniões quinzenais com a Pró-Reitoria Acadêmica chamada PISLE (Programa Institucional Seminários de Legislação Educacional). Nela são discutidas as legislações educacionais, as orientações geralmente coordenadas pela Pró-Reitoria Acadêmica e Coordenação de Ensino sobre os processos de trabalho de um modo geral e a questões relacionadas ao desenvolvimento e implantação do Comitê de Ética do U.

*“Eu também acho. Não se deve fazer isso. É muito mais adequado chamar o coordenador individualmente e falar da sua dificuldade. Precisamos fazer do erro uma situação de aprendizado, um momento positivo. A S. cobra tudo, na frente de todo mundo e ninguém gosta, desanima todo mundo que está empenhado nesse tipo de ação” (C.C.3)*

De acordo com Franco (2002), esta função se relaciona a captar fontes alternativas de recursos por meio de prestação de serviços com a colaboração dos alunos.

Pereira (2013) chama a atenção para o fato de aceitarmos a tendência de converter a extensão, o ensino e a pesquisa em atividades em si mesmas. “Há uma tendência de ver como natural a privatização da pesquisa, a transformação da extensão em atividade assistencial...” (PEREIRA, 2013, p.165). Esta concepção é ampliada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), em documento de 1999: “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e a Sociedade” (FORPROEX apud PEREIRA, 2013, p.167).

No Centro Universitário existem vários projetos de extensão realizados na comunidade e região, especialmente relacionados às áreas de saúde (Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Odontologia, Fisioterapia, Educação Física Bacharelado) e humanas (Direito, Pedagogia). A IES tem, além disso, duas Unidades Universitárias onde serealizam esses atendimentos: o Núcleo de Práticas Jurídicas e as Clínicas Integradas. De acordo com os Coordenadores de Curso, contudo, a Coordenação de Extensão e Cultura tem dificultado este processo pela sua forma de atuar, como foi colocado acima.

#### 5.2.1.4 Categoria de análise: função institucional

Para Franco (2002), as funções institucionais envolvem a capacidade de: a) sensibilizar os discentes acerca da importância de atingirem bons resultados no Exame de Avaliação do MEC (antigo ENC, atual ENADE); b) acompanhar o desempenho dos egressos do curso que coordena no exercício da profissão para a qual se prepararam; c) concorrer para a empregabilidade dos graduandos; d) buscar

fontes alternativas de recurso por meio de prestação de serviços envolvendo os graduandos; e) garantir o reconhecimento do curso e a renovação periódica desse processo por parte do MEC10; f) implementar ações formativas que contribuam para o sucesso dos alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados; e g) garantir o vínculo do curso com as características regionais.

Nos grupos focais, os coordenadores de curso discorreram sobre a categoria de análise função institucional relacionada ao reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso. Para um dos coordenadores, esta atribuição é mais uma das diversas ações do Coordenador de curso e, em nossa percepção, não se configura, nem mesmo, como a principal:

*“A grande dificuldade do início de ser Coordenador era que não tinha tempo para conversar com o aluno, com o professor. Cada dia era um problema diferente, tinha que cuidar dos documentos do curso, do MEC.” (C.C.7)*

Outro Coordenador falou da pressão por resultado bom na avaliação do ENADE:

*“A pressão no ano do ENADE é grande. É o MEC em cima do coordenador. A gente tem que ter bons resultados...” (C.C.9)*

Outro falou sobre as reuniões do PISLE (Programa Institucional sobre Legislação Educacional), promovidas pela Pró-Reitoria Acadêmica para auxiliar neste trabalho:

*“Quando penso na renovação do reconhecimento do meu curso fico preocupada. Não fico mais porque a gente tem as reuniões do PISLE. Ainda bem. Elas ajudam muito a nós todos que somos coordenadores. Dá um norte.” (C.C.5)*

Acreditamos que este Seminário de Legislação Educacional, que tem desenvolvido sistematicamente as coordenações de curso a respeito da área, tem, além de atualizar os coordenadores a respeito das atuais e frequentes alterações na legislação educacional, permitido a eles enfrentar com mais propriedade e tranquilidade as ações relativas ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de curso promovidos pelo MEC.

Para Silva (2007) esta é outra das ações do Coordenador relacionada à gestão política e institucional do curso. Para tanto ele deve conhecer a legislação do MEC a respeito, conhecer os indicadores e critérios do MEC para as avaliações ‘in loco’ e poder preencher os seus formulários, bem como a legislação específica referente ao seu curso. No presente caso, os Coordenadores, apesar das dificuldades e a pressão que sentem em passar pelos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de seus cursos, parecem ter apoio da Pró-Reitoria Acadêmica e também dos diversos Coordenadores de Curso que são também avaliadores do MEC nas reuniões para estudo da Legislação Educacional promovidas sistematicamente pela IES.

Apesar de não terem tratado da questão sobre concorrer para a empregabilidade dos graduandos, os coordenadores do Centro Universitário estimulam seus discentes a acessarem o site da IES que apresenta as vagas para estágio nas diferentes áreas de estudo disponibilizadas pela CADE (Central de Apoio e Desenvolvimento do Estudante).

### 5.2.2 Categorias de análise emergentes do processo grupal

Como já colocamos anteriormente, algumas subcategorias de análise surgiram em decorrência dos encontros grupais. São elas: a falta de formação do Coordenador de curso para o trabalho em Centro Universitário; a questão da gestão das relações com docentes, a gestão das relações com os discentes e pais; as relações de poder na instituição de ensino superior privada (no caso, o Centro Universitário), a cultura e o clima educacional no Centro Universitário e os pressupostos de inovação. A partir de agora, estaremos descrevendo e analisando tais categorias.

#### 5.2.2.1 Subcategoria de análise: falta de formação do Coordenador de curso para o trabalho em Centro Universitário

Apesar de Silva (2007) levantar com muita propriedade esta questão, observamos com muita clareza a angústia dos Coordenadores a este respeito, como podemos constatar com as afirmações a seguir:

*[...] agora, o campo gerencial, que particularmente é aquele em que nós Coordenadores atuamos é bastante ingrato neste sentido. Nós temos que fazer todos estes papéis juntos, temos que ter o foco no operacional, não podemos deixar os números, os indicadores caírem, o processos e perder e, ao mesmo tempo, envidar esforços e recursos de toda ordem e também pensar no estratégico. E não necessariamente a direção do curso está em nossas mãos. Então, nós somos espelho deste processo: somos espelho para os alunos, para os docentes. Nesse sentido, v. tem que dominar a área. Porque eu não trabalho com administração de produção, mas, tenho que conhecer a área para coordenar melhor o meu trabalho com os docentes; da área financeira, idem; da área de marketing, idem. Então, todos os nossos campos de atuação têm que ser do domínio do Coordenador. E como articular isso, que é a essência do papel do Coordenador? E v. tem que ser exemplo!" (C.C.1)*

Contudo, pareceu-nos haver situações distintas no grupo pesquisado, decorrentes do fato de que alguns dos Coordenadores do grupo (três entre os dez) terem sido subcoordenadores antes de assumirem o cargo atual. Assim, uma dessas Coordenadoras disse:

*"Eu, particularmente, fui preparada para ser coordenadora porque eu entrei como subcoordenadora do meu curso. Tive tempo para aprender muita coisa do cargo antes de assumir." (C.C.2)*

A maioria concordou com a falta de capacitação para a coordenação e dois deles colocaram:

*"Eu não tive essa formação, ninguém trabalhou isso comigo!" (C.C.5)*

*"Somos todos autodidatas. Cada um aprendeu e faz do seu jeito... A gente troca entre nós, mas, tem que "correr atrás" por si só muitas vezes, porque a área é sua!" (C.C.7)*

*"Ainda bem que há colegismo entre nós, coordenadores!" (C.C.6)*

Pelas afirmações dos Coordenadores, a falta de preparação prévia para as atribuições e funções da área é a norma. Parecem se sentir angustiados pela nova função, já que todos anteriormente eram docentes, e, em decorrência desta falta de fundamentação, valorizam o apoio dos demais no seu início e continuidade de sua atuação na área.

Outra colocação feita para o aprendizado do trabalho de Coordenação de Curso foi ser docente em outros cursos e ver a atuação de outros Coordenadores. Um dos Coordenadores nesta situação colocou:

*“Eu sou uma pessoa que observa muito. Então, observei muito atitudes, posturas frente às situações. Então, este foi um fator que me ajudou muito, principalmente com relação ao docente.” (C.C.2)*

Outros coordenadores colocaram sobre a importância da reflexão sobre o próprio trabalho e a preocupação com a parceria com todos para ajudá-los a desenvolver uma ação efetiva na área:

*“Eu tenho cursos diversos na área de gestão, mas, foi a reflexão na prática que me mostrou a importância da equipe, do delegar. Eu comecei como ela falou, observando. Daí, fui tomando decisões neste sentido e não me arrependo.” (C.C.1)*

*“Eu também não vejo só a importância do conhecimento técnico. Como Coordenadora, aprendo com todo mundo: com meus alunos, com os meus professores, com os outros coordenadores, com os funcionários! Gente, não existe papel de chefe, quem tem chefe é índio. Hoje, v. tem que ter a capacidade para ser gestor, e para liderar o grupo. E só acontece isso se todos estiverem juntos, unidos, buscando os mesmos propósitos!” (C.C.2)*

*“A pessoa pode ser titulada, mas, se não tiver a capacidade de ouvir os demais, não vai atingir os objetivos do curso!” (C.C.8)*

*“Olha, pra nós coordenadores, só o que um ajuda o outro não tem preço, é muita coisa... Sei que tem o autodidatismo, apesar de nossas reuniões quinzenais também. Mas, o respaldo que cada um de vocês nos dá... De dividir a minha angústia... Como docente, quando entrei aqui, não tive esse respaldo não...” (C.C.10)*

*“Essa foi a boa surpresa que eu tive no cargo: todo mundo me ajudou...” (C.C.9)*

Pesquisa realizada com Coordenadores de Curso de ensino superior evidenciou a falta de preparo deste grupo para o cargo:

Os resultados encontrados corroboram outros estudos sobre gestão universitária, pois destacam que, de forma geral, nas universidades brasileiras pode ser observada a ausência de preparo de colaboradores para ocuparem [esses] cargos... (KANAN; ZANELLI, 2011, p.166).

De acordo com os Coordenadores, a formação para o seu trabalho parece acontecer de forma assistemática, apesar das reuniões quinzenais com a Pró-Reitoria e dos Fóruns de Integração (início de cada período letivo). Contudo, parece estar claro o apoio que recebem uns dos outros nas suas dificuldades e desafios na função. Observamos que, nas diferentes Unidades do Centro Universitário, as salas de coordenação estão próximas umas das outras, o que parece favorecer as relações e trocas de experiências entre eles.

Outro importante aspecto a ser considerado se relaciona à necessidade de desenvolver o senso crítico dos coordenadores sobre as suas funções e/ou excesso de atribuições de forma a equacionar tempo, responsabilidades e funções.

#### 5.2.2.2 Subcategoria de análise: gestão das relações com docentes

Na relação com o docente, uma dificuldade encontrada pelos Coordenadores de Curso se relaciona à postura profissional dos professores, muitos deles com titulação, mas, como já foi colocado, sem experiência docente, principalmente referente ao trato interpessoal com o aluno. A este respeito, um dos Coordenadores observou:

*“Eu tenho docentes com ótima formação, mas, muito jovens. Olha uma situação que eu vivenciei: um aluno pegou a prova e começou a chorar. O que a professora fez? Ela disse que parasse de chorar, que lhe daria outra prova. Aí eu pergunto a vocês: Como se sair dessa com a classe? Como resolver o problema criado?” (C.C.2)*

Em nossa percepção, falta a esses docentes a habilidade de mediação pedagógica. De acordo com Masetto (2003, p.48), a mediação pedagógica se refere à “[...] atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”.

Nesta concepção, a mediação pedagógica enfatiza o papel de sujeito do aluno-aprendiz e o estimula a desenvolver atividades que lhe facilitem aprender e alcançar suas metas e objetivos. Está relacionada a situações que permitam aos participantes do processo: dialogar; trocar experiências; debater questões, dúvidas; propor situações-problemas; entre outras. Neste sentido, o aluno deve “[...] perceber

que a construção de sua formação depende da participação nas atividades de aula, deixar de lado um comportamento passivo de receber e de reproduzir o aprendizado para uma atitude de iniciativa, participação e trabalho sério..." (MASETTO, 2010, p.44).

A respeito da inexperiência, outro dos Coordenadores comentou sobre a questão do uso do facebook pelos docentes e discentes:

*"Eu tenho um professor que tirou fotos da sua prova e postou no facebook. E ainda comentou: Ninguém ainda me bateu..." (risos). (C.C. 9)*

*"Teve aluno do curso fotografando a parte clínica, alunos deitados, pacientes expostos... Eu proibi qualquer indicação falando do Centro Universitário no face. O aluno está denegrindo a imagem do Centro Universitário, o professor vê e não faz nada!" (C.C.10)*

Um dos sujeitos pesquisados deu uma explicação para as dificuldades da relação coordenação-corpo docente:

*"Acho tudo isso que foi dito certo. Outro dia, estava conversando com a M. uma coisa que eu tenho observado aqui no Centro Universitário nesse meu grande tempo de casa... Amanhã fará vinte anos que eu trabalho aqui, duas décadas! Já vi bastante coisa. E uma coisa que está pesando na minha concepção é a questão do caráter do profissional. A pessoa que tem caráter de não ser comprometida, de não assumir o que falou e fez, não assume. Vocês sabem que eu coordeno também os laboratórios de saúde. Lá a gente trabalha com requisição. O que acontece algumas vezes? O professor não faz a requisição e fala para o aluno que não tem laboratório, que não tem material, quando na verdade, ele não solicitou... Não seria muito mais decente da parte dele assumir e falar: 'Eu não requisitei'?" (C.C.2)*

Contudo, alguns dos Coordenadores colocaram que o corpo docente colabora com a coordenação nas situações de necessidade ou de demanda para o curso, especialmente as ligadas ao MEC:

*"Teve um momento que eu realmente me surpreendi com os docentes do meu curso. Foi quando veio a comissão do MEC para a renovação de reconhecimento do curso. Eu falei para todos que precisava de ajuda. Dez deles deram o nome para ajudar e eu*

*distribuí trabalho entre todos. Foi ótimo, superaram a minha expectativa..." (C.C.3)*

*"No caso do meu curso, vocês se lembram do nosso problema, na ocasião do termo de saneamento... Todos colaboraram também, o que não é usual, como eu já coloquei por conta da acomodação, tempo de casa. Nós enviamos um comunicado para todos comparecem às 16 h. para a reunião com os avaliadores do MEC. No dia da reunião, dos 43 docentes, 42 estavam no local e no horário! O que não pôde estar enviou um e-mail dizendo do seu não comparecimento em decorrência de uma ação trabalhista fora da cidade..." (C.C.4)*

*"É verdade, isso aconteceu também quando o curso de F. teve o mesmo problema. Todos se uniram e foi ótimo o trabalho desenvolvido!" (C.C.7)*

*"O comparecimento no meu curso foi de 100% dos docentes! Até o pessoal do semestre seguinte veio participar! Foi muito bom" (C.C.3)*

*"O momento de avaliação 'in loco' une o grupo. Essas comissões têm um papel importante na mobilização dos nossos docentes. Na experiência do curso de D. eu percebi muito isso, todos colaboraram para reformular o PPC do curso, os planos de ensino..." (C.C.1)*

Um dos Coordenadores enfatizou a importância de elogiar e de valorizar o apoio e a participação do corpo docente nas situações demandatórias:

*"Mas, a gente tem que elogiar, agradecer a ajuda deles. É importante. Muitos são horistas e vêm ajudar!" (C.C.7)*

Outro colocou a importância de solicitar ajuda, dividir angústias decorrentes do exercício da função:

*"Não tenho problema com os docentes, na M.V. o corpo docente é bom. Eu tenho o hábito de valorizar, de elogiar o docente. Eu falo: "Fulano, os alunos adoraram a sua aula!" Também divido as angústias, as preocupações... Eu peço ajuda. Esse ano tem ENADE para os meus alunos. Desde o ano passado já venho falando: "Estamos todos no mesmo barco". Eu divido minha fraqueza, meu medo. Peço ajuda para trabalharem com os alunos e eles correspondem" (C.C.8)*

*"Vejo um pouco diferente de v. No meu caso, penso que se eu solicitar ajuda para coisas que eles julgam importante, eles assumem. Veja o caso da monitoria, da iniciação científica... Eu pedi ajuda para melhorar os indicadores do curso, mas, se eu não 'correr atrás' dos relatórios, a pessoa não faz! Eu já decidi: não vou dar aulas para esse pessoal descompromissado. Eu já deixei claro isso em reunião com eles!" (C.C.3)*

Considerando a formação da equipe na relação entre coordenação e corpo docente, apesar da importância para esta situação, foram colocadas muitas dificuldades e algumas divergências:

*"Nós precisamos mostrar para os nossos docentes qual a importância do trabalho em equipe. O resultado satisfatório de tudo no curso vem deste trabalho de sensibilização do docente de que o sucesso do curso vem do trabalho em equipe. Às vezes, é difícil fazer isto. Acho, sinceramente, que é a parte mais difícil nossa, mas, tem que ter este empenho, o sucesso vem daí. O que dificulta é a falta de comprometimento..."* (C.C.10)

*"Vejo na segunda figura [abertura do capítulo 2, p.41] que se todos estiverem unidos, comprometidos com o mesmo objetivo, nós teremos o sucesso. Não adianta, como vocês disseram a coordenação falar uma coisa e o professor na sala de aula falar outra para o aluno..."* (C.C.6)

Os Coordenadores parecem estar cientes da importância da parceria, do trabalho de equipe em seus cursos, contudo, parecem ter dificuldade de lidar com a falta de comprometimento de alguns de seus docentes, pela acomodação, pela dificuldade de desenvolverem estratégias e concepções comuns (Coordenação-docentes) na relação com o alunado.

*"Acho que nossa maior dificuldade é com o corpo docente. Lidar com pais insatisfeitos é mais fácil do que lidar com o professor. Se v. passa a lidar com o corpo discente, o aluno, é diferente. A gente sabe que é o mediador, sabe que não pode deixar o aluno se evadir, que a escola precisa do aluno, tem que tratar o aluno como se ele sempre tivesse razão, mas, levando-o a refletir sobre sua formação... E, apesar de tudo, é uma coisa que eu acho mais fácil de fazer de lidar do que com o professor... A maior dificuldade é fazer o professor refletir e pensar em trabalhar de uma forma nova!"* (C.C.4)

*"É difícil levar o aluno a crescer se temos professores acomodados e com perspectivas de ação divergentes das nossas."* (C.C. 10)

*"Gente, o professor fica inseguro com a situação atual também. Hoje ele tem vinte aulas, mas, no semestre que vem pode ter dez! Agora, por exemplo, fizeram convênio com a empresa F. e os nossos professores vão trabalhar e ganhar por isso, é um 'plus', é uma forma de incentivo, de mostrar que se confia no trabalho do docente..."* (C.C.7)

Uma dificuldade que a Coordenação de curso encontra é a questão da mediação da relação professor-aluno. Um deles colocou:

*“Às vezes, a gente tem que conversar com um aluno e ele diz: Eu não tô conseguindo estudar, tenho que trabalhar, não gosto dessa disciplina. Enquanto Coordenador, tenho que avaliar o lado do professor, escutar o lado do aluno. Qual a verdade?” (C.C.2)*

Como colocamos anteriormente, julgamos fundamental a questão de a mediação pedagógica ser enfatizada pela coordenação no trabalho com seus docentes, na medida em que ela “[...] busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro” (PÉREZ; CASTILHO, 1999 apud MASETTO, 2003, p.49).

Dois dos presentes observaram a questão da não consistência nas ações da coordenação e corpo docente na relação com o alunado:

*“Uma coisa que eu observo, que gasta a nossa energia é o professor que não assume as suas responsabilidades. Ele joga o problema para a coordenação, para o Coordenador ser o ruim da história e ele ser o coleguinha bonzinho do aluno”. (C.C.9)*

*“No meu curso um professor combinou com o aluno dar uma aula para ele em outro horário e não foi. O aluno veio reclamar para mim e aí a história do professor foi diferente: falou que o aluno tinha faltado. Então é assim, combina uma coisa e não cumpre e joga a situação para ser resolvida por quem? Pra coordenação!” (C.C. 6)*

Contudo, um deles colocou:

*“O aluno tem que saber que v. é justo, confiável, ético, tanto para a Pró-Reitoria, como para o aluno e para o docente. Com o docente tem que chegar como chefe, mas, chefe que ouve.” (C.C.7)*

Observamos que a Coordenação efetiva é atenta para desenvolver uma ação ética e que valorize o trabalho em equipe. Assim, o coordenador estará disponível para o

[...] desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizem o trabalho coletivo, a liderança de grupos, a formulação e o encaminhamento de soluções de problemas educacionais e a construção de uma proposta pedagógica no âmbito da educação escolar, em uma perspectiva de atuação profissional ética e com responsabilidade social (SANTOS, 2008 apud ARGENTA, 2011, p.68).

Outra dificuldade apresentada se relaciona à definição das funções para os docentes e se refere à definição de aulas de dependência, supervisão de estágio, escolha dos membros do Colegiado do Curso, do NDE. Apesar de ser colocada como função gerencial a contratação e demissão dos docentes do seu curso (ABMES), o Coordenador tem que definir qual, dentre os seus docentes, tem maior competência para assumir dada função; isto acontece em cursos com maior número de docentes doutores e com jornada de trabalho em período integral. Assim, um dos Coordenadores colocou:

*“Eu acho que uma das minhas dificuldades como coordenadora é conseguir fazer essa ação, de escolher quem vai executar algumas funções dentro do curso quando vários professores podem exercer a mesma função, ser supervisor de estágio, de TCC, dar a aula de dependência, trabalhar no Colegiado, NDE, PPC... V. tem que escolher quem tem mais a oferecer naquela função... V. tem que saber: este é bom pra isto, aquele para aquilo... não é fácil...”*(C.C.8)

A este respeito, três dos presentes salientaram a importância do comprometimento e da dedicação do professor ao curso:

*“O Coordenador tem que agir como um técnico de futebol, que vai colocar no seu time gente de sua confiança. Aqueles que mais se dedicam ao curso são os para quem v. vai dar as aulas, as atividades do curso.”* (C.C.7)

*“Tem um ponto que eu gostaria de salientar. É diferente o professor que depende só da instituição e o professor que tem outra atividade fora. Eu percebo que quem tem um vínculo só com esta instituição o seu empenho é maior porque quer manter o emprego dele.”* (C.C.10)

*“Quem faz do magistério a fonte de renda familiar tem essa característica de maior empenho”.* (C.C.4)

Outro aspecto levantado pelos Coordenadores foi o de compartilhar docentes com outros cursos da IES. Isto acontece principalmente nas disciplinas básicas nas áreas de Saúde e Exatas. Neste sentido, um dos Coordenadores salientou:

*“Às vezes, o professor é de vários cursos e v. tem que conciliar tudo, é trabalho do Coordenador. Esta é uma dificuldade que eu tenho: ficar no meio, tentando olhar todos os lados, todas as possibilidades...”* (C.C.9)

Outra dificuldade da Coordenação se relaciona à junção de alunos de cursos distintos, mas, de uma mesma área (Humanas, Saúde e Exatas). Isto ocorre em função do baixo número de alunos nas turmas:

*"Olha, eu procuro tratar os professores bem. Nesse começo de ano tivemos problema de junção de turma. Sentei com eles e fiz as justificativas para a junção de turmas, que iriam ter problema de redução de carga horária, mas, que nos próximos semestres nós iríamos trabalhar para isto não acontecer. Fizemos um trabalho de transparência, falamos a verdade. Eles aceitaram. Teve um que não aceitou a mudança, então, eu disse a ele que iria e ofereci as aulas a outro que aceitou. Ser coordenador é complicado... Se eu deixasse, ele iria falar mal na sala, então, eu fiz assim para não deixar o problema aumentar mais" (C.C.3)*

Com relação à forma de tratar com os docentes na hora da contratação, após a seleção, há diferenças de posicionamento por parte dos Coordenadores. Por um lado, há os que julgam como mais importante ser transparente, falar a realidade da IES:

*"Na contratação, eu falo com clareza. A possibilidade é ter hora aula neste valor e a possibilidade de haver mudança é no dissídio. Se ele aceitar, ele assumiu o compromisso. Eu abro a parte de pagamentos de hora-aula e mostro. Fulano ganha isso, está aqui há tantos anos. V. está chegando agora, vai ganhar isso. Sobre a possibilidade de v. chegar a ganhar como ele? Não sei! Se aceitou, não queira reclamar. Eu fui transparente!" (C.C.3)*

*"Eu também sou claro, mas, poxa, me coloco no lugar dele: "Eu jurei, eu aceitei, mas, me dá um agrado! V. me dá aula de sábado, me pede pra te ajudar..." (risos) (C.C.7)*

*"Ele concordou. Tem a possibilidade de sair..." (C.C.3)*

*"V. não está com foco só no financeiro?" (C.C.10)*

De acordo com Barroso e Silva (2012, p.11), “A liderança, as atitudes proativas, de participação e de articulação entre discentes e docente são fundamentais para o novo perfil do coordenador de curso”. Com relação a ser capaz de manter e de intermediar relações interpessoais de forma efetiva no curso, Santos (2007, p.51-52) reforça esta concepção e a amplia:

[...] da qualidade das relações interpessoais – mantidas nas interações – depende a idealização, a construção e a implementação das propostas educativas de um curso, à medida que as atividades humanas, realizadas

de forma compartilhada ou conjuntamente, estão apoiadas nas interações mantidas entre os membros da equipe de trabalho.

Parece-nos clara e verdadeira a posição assumida por Santos (2007). O Coordenador de curso, apesar das dificuldades com o corpo docente, assinalada pela maioria dos sujeitos como a tarefa mais difícil, deve prezar e valorizar esta relação. É com a equipe trabalhando em prol de objetivos comuns que o trabalho do curso todo se fortalece e, mesmo, se aprimora. Neste sentido, vale enfatizarmos a afirmação de Lück (2011, p. 22-23), com a qual concordamos:

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a construir um empenho coletivo em torno de sua realização.

#### 5.2.2.3 Subcategoria de análise: gestão das relações com discentes e pais

Um dos primeiros problemas levantados pelos Coordenadores se relacionou ao “excesso” de disponibilidade da Coordenação para o alunado e família e à ação de “manter alunos” (cuidar da adimplência) previsto pela ABMES. Neste sentido, um dos Coordenadores afirmou:

*“Uma dúvida que eu tenho e me incomoda bastante é que o pessoal tem expectativa da gente resolver, as coisas, os problemas do aluno, do pai que é muito frequente aqui, do professor... a Pró-Reitoria espera que a gente resolva. E é muito difícil resolver esses problemas todos... Como eu estudei em instituição pública, eu senti muito essa diferença, sabe? Não tinha esse acesso ao Coordenador do Curso... E quando os alunos não têm acesso a nós, eles reclamam: o Coordenador não me dá acesso. Agora mesmo, tinha um recado para eu ligar para uma avó de uma aluna... E a culpa é sempre do professor... E, no meu tempo, ninguém nem sabia que disciplina eu tinha...” (C.C.9)*

Alguns coordenadores colocaram que a dificuldade nas relações com o alunado se relaciona à diferença entre gerações:

*“Acho que isso não é questão de instituição pública ou privada, acho que isso é diferença de gerações. Eu estudei em universidade particular e não era assim. Hoje, o Centro Universitário é o que não*

*foi há 15 anos... Quando eu estudei, eu não batia na sala do Coordenador para reclamar. Fui no ano passado em Brasília, num encontro, tinha uns cem Coordenadores e esta era a reclamação. E o que foi discutido lá? Fiz as oficinas, não tem respostas pra essas demandas, não. O que a gente vai fazer para se adaptar a esta geração? Os professores da minha geração sofrem muito: caiu meu cabelo, engordei... Eu pensei v. para com isso, comece a amadurecer! Com os professores mais jovens é diferente: eles já se misturam muito, participam do 'face'... E eu ainda tenho que dizer; 'Querida, ele não é seu amigo, ele é seu aluno'... Olha a sua imagem... V. tem que ter a sensibilidade para ver a fragilidade do professor, tem que conversar muito com o professor e tentar identificar essas angústias, para trabalhar o professor para encarar essa geração, porque bater, tentar moldá-la é impossível."(C.C.8)*

Outra Coordenadora colocou sua dificuldade de tratar com os alunos, especialmente relacionada ao desrespeito e também à dificuldade de obter vagas para estágio, que dependem de como os alunos se comportam nesses espaços:

*"[...] estamos recebendo muitos alunos sem limites... Quantos de vocês já foram desrespeitados por aluno como professor? E como coordenadora?" (C.C.2)*

*"Nós perdemos um campo de estágio porque um aluno começou a 'tirar sarro' do jeito que uma funcionária falava. O assunto chegou à Direção da instituição e eles não quiseram mais nossos alunos estagiando com eles. E vocês sabem a dificuldade de achar bons hospitais para nossos alunos estagiarem..." (C.C.9)*

Com relação ao aprendizado do aluno, os participantes avaliaram que a proximidade da Coordenação com os alunos lhes permite ter dados sobre o andamento das disciplinas e trabalho dos docentes. Um deles fez a seguinte colocação:

*"O ponto importante é a aproximação do aluno com a Coordenação. Eu escuto muito as reclamações, mas, também escuto os bons alunos. Eu participo do meu curso, eu conheço os meus alunos. É por isso que eu gosto de dar aula no 1º período, no meio do curso e no final. O aluno faz o elogio e a reclamação; se aprende ou não. Eu não levo em consideração a opinião de um aluno, eu pergunto para o bom aluno. Quando a classe fala mal de um professor eu chamo o professor e pergunto: 'V. acha bonito para a sua imagem como professor que a classe fala sobre o que aprende ou não na sua aula?' Precisa refletir sobre isso. Posso ajudar." (C.C.8)*

Outra coordenadora acrescentou:

*“Eu tenho reuniões sistemáticas com os discentes, eles colocam as dificuldades de sala de aula, de relação com os docentes, de infraestrutura.” (C.C.2)*

Contudo, outro coordenador colocou a importância do tratamento informal com os alunos:

*“Eu faço reuniões formais também com os alunos, mas, não consigo ter tanta informação sobre tudo quando isto acontece de maneira mais informal. Ele mesmo te procura para dar informações do curso; professor que facilita nas provas, que dificulta o processo de aprender, que cobra muito, que não cobra.” (C.C.6)*

*“Tive uma professora no noturno que teve problema com a classe e quando eu fui falar com a docente, ela se recusou a negociar. Disse que não daria mais aulas naquela classe. O que eu podia fazer? Não podia demiti-la no meio do semestre e colocar outro docente. Isso prejudicou o aprendizado daquele conteúdo para a turma inteira. Só agora estamos repondo este conteúdo em horário especial...” (C.C.9)*

Observamos, pelas falas apresentadas, certa dificuldade da coordenação de lidar com as relações interpessoais no âmbito do seu curso: relação docente-aluno, docente-coordenador. De acordo com Barroso e Silva (2012, p.10):

No âmbito acadêmico-pedagógico, a relação entre o gestor e os discentes e docentes devem ser harmônicas para que os conflitos do dia a dia, - inadimplência, evasão, violência e outros - sejam minimizadas e os conteúdos ministrados adequadamente.

Além disso, “Os gestores precisam estar próximos aos alunos, entender o seu novo perfil e adequar esse educando nas novas tendências do mercado de trabalho em que ele será inserido” (BARROSO; SILVA, 2012, p.11).

Neste sentido, vale lembrar a afirmação de Silva (2007, p.13, grifo do autor) com relação ao atendimento adequado ao aluno:

É importante destacar que a **atenção aos discentes** ainda é uma atividade pouco valorizada na maioria das instituições de ensino. Entretanto, o próprio Ministério da Educação criou indicadores para a sua avaliação na dimensão “Organização Didático-Pedagógica”, dentro da categoria de análise de “Administração Acadêmica”. Para medir o grau de comprometimento do curso em relação aos seus alunos, os avaliadores do MEC são instruídos a entrevistar os estudantes, perguntando-lhes até mesmo sobre a assistência

psicopedagógica quando têm problemas que afetem a sua aprendizagem, especialmente nos semestres iniciais.

De acordo com os coordenadores, é importante manter uma relação saudável e de proximidade com seus alunos. Buscam fazer este vínculo ter início no começo do curso. A maioria deles dá aulas no primeiro período para conhecer o novo grupo de alunos. Quando da vinda do MEC, nos processos avaliatórios é interessante perceber que aqueles que desenvolveram relações amigáveis com seus alunos tendem a ter retorno positivo nas reuniões feitas com os avaliadores. Um dado significativo é que nenhum dos Coordenadores presentes teve problemas neste sentido.

#### 5.2.2.4 Subcategoria de análise: relações de poder no centro universitário

Foram feitas algumas observações sobre o fato de Coordenador de curso ser um cargo de confiança:

*"A partir do momento que v. tem um cargo de confiança, confiabilidade que não significa submissão, v. também tem que ter esta confiança do aluno, do docente, de todos". (C.C.7)*

*"Concordo, nosso cargo é de confiança. Mas, a partir do momento em que v. se comprometeu a fazer este trabalho, acho que todos nós, a gente procura fazer o melhor. Mas, o problema é que a gente acha que o professor pensa igual a nós. Alguns são comprometidos, a maioria, mas, tem exceção." (C.C.10)*

Os Coordenadores parecem verdadeiramente comprometidos com o seu trabalho e concordam que ele deve ser vivido com responsabilidade, apesar das dificuldades a ele relacionadas, como o excesso de funções, os conflitos ao terem que definir processos e situações (atribuições de aulas, estágios etc.) e as preocupações decorrentes de tomadas de decisão enquanto gestor do curso.

Outro aspecto interessante levantado pelos sujeitos participantes se relacionou ao poder “real” da coordenação:

*"Nós temos que fazer todos estes papéis juntos, temos que ter o foco no operacional, não podemos deixar os números, os indicadores caírem, o processos e, ao mesmo tempo, envidar esforços e*

*recursos de toda ordem e também pensar no estratégico. E não necessariamente a direção do curso está em nossas mãos..." (C.C.1)*

*"Tudo funciona em função do que v., coordenador, faz. O que é terrível por um lado, mas, gratificante por outro lado. O coordenador tem mais respeito. O coordenador é articulador. O coordenador é bombeiro... Tem que apagar fogo. Prever incêndio é o mais difícil..." (C.C. 6)*

*"Concordo, a coordenação é o esqueleto, a estrutura do curso. Tem vários coordenadores assim. Eu procuro ajuda só quando o caso é grave. Só levo pra Pró quando estou insegura sobre a decisão a tomar, mas, penso muito antes. O nosso papel é identificar e resolver problemas." (C.C.8)*

Outra observação dos coordenadores se relacionou à diferença de tratamento dados dentro da instituição a Coordenadores e docentes. Parece-nos que eles têm claras as diferenças individuais entre eles e as relações que estabelecem em função disso com a alta direção, além de buscarem seu respaldo nas suas ações:

*"Eu sinto falta de uma mão, de respaldo algumas vezes. Alguns têm, outros não têm esse respaldo e por motivos que não são profissionais! O pessoal, o professor sabe disso e olha para v. esperando para ver a sua reação a respeito E você, cargo de confiança! V. está sendo conivente. Quem está representando a direção? V., que o contratou! O professor recorre a quem? A v.!" (C.C.7)*

*"Tem esses pesos e essas medidas diferenciadas sim, toda instituição, toda empresa tem! Não é só empresa familiar, que é o caso, todo lugar tem". (C.C.3)*

*"Mas, será que uma forma de aliviar um pouco o nosso trabalho, não seria ter esse respaldo? E se o professor, o professor experiente e comprometido sai?". (C.C.7)*

*"Aí v. perde ponto com o MEC... Nós temos que ter uma equipe que tenha tempo no curso, experiência, além de titulação..." (C.C.3)*

*"A nossa função é complexa porque estamos lidando com os dois lados. Não é fácil conciliar... É um processo de sobrevivência... financeira, tudo! Nós estamos ligados ao professor, ao aluno e também à direção... E nós é que temos que segurar, intermediar as dificuldades, mediar, 'aparar as arestas' entre os dois lados". (C.C.7)*

Dois deles falaram especificamente sobre a definição de valores para a hora-aula, remuneração docente:

*"Eu tô falando de um problema real que estamos vivendo na coordenação. Não temos como definir o valor da hora do docente. A verdade é que a gente não pode se comprometer com o docente bom, cooperador, que nos ajuda! Nós não temos este poder." (C.C.7)*

*"Comigo não acontece. Eu combino muito bem antes com a Pró. Mas, também combino com o docente. Se ele aceita..." (C.C.3)*

Julgamos interessante, neste momento, o interesse de outros Coordenadores a respeito de aprender com a experiência do outro, neste caso, sobre delegação:

*"Minha dúvida é: para quem delegar? O que delegar? O que aquele docente pode fazer além de dar aula, a mais?" (C.C.10)*

*"Eu tive essa forma... Eu não desenvolvi isso (delegação). Foi a prática, foi o que a E. falou: a observação, a reflexão sobre a ação de coordenação..." (C.C.1)*

Como já foi levantada pelos participantes, uma dificuldade dos Coordenadores se relaciona com a diferença de tratativa entre eles e a direção da instituição. Um dos casos citados foi relativo às contratações. Alguns coordenadores conseguem definir melhores condições de trabalho para seu docente que outros:

*"Quando vou fazer seleção e contratar eu entro em contato com a Pró-Reitoria e falo o que eu preciso. Se eles não toparem, não faço!" (C.C.3)*

*"Eu preciso contratar melhor com eles. No meu caso, eles que definem o valor da hora-aula..." (C.C.7)*

Segundo Kanan e Zanelli (2011, p.163), a percepção de injustiça organizacional é algo que ocorreu com os participantes de sua pesquisa com coordenadores no contexto universitário:

Entre a maioria dos participantes há percepção de injustiça organizacional distributiva, pois necessidade, igualdade ou equidade não constituem critérios à distribuição de recursos ou recompensas. Existem critérios subjetivos, conveniências, favorecimentos, interesses pessoais e privilégios a definir o processo distributivo das promoções, dos benefícios, das

gratificações e das oportunidades de desenvolvimento e capacitação profissional nas universidades.

De acordo com os coordenadores do Centro Universitário, os critérios subjetivos, os interesses e conveniências parecem acontecer. Alguns, talvez por terem maior tempo na instituição ou por suas características pessoais, buscam negociar com mais afinco suas posições perante a alta direção (no caso, as Pró-Reitorias Acadêmica e Administrativa). Outros consideram este fato algo decorrente das relações humanas, das diferenças individuais, da instituição ser do tipo familiar... Parece-nos não estarem claramente definidas as funções, as competências do Coordenador...

#### 5.2.2.5 Subcategoria de análise: cultura e o clima educacional no centro universitário

Julgamos importante e oportuno iniciarmos esta análise, com duas colocações instigantes: a primeira envolve a “[...] questão sobre a possibilidade de se gerir a cultura da escola, reveste-se de complexidade. Os vários segmentos, não raro, demonstram resistências” (BRITO, 2008, p.4). A segunda nos lembra da relevância de considerarmos as características da escola:

[...] a escola [instituição de ensino], enquanto organização, é um sistemas de relações e transações, lugar de encontros, de trocas; revela-se *lócus* privilegiado para mudanças, posto que lhe é inerente o abrigo e o estudo, também, de contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades (BRITO, 2008, p.9).

Os coordenadores colocam que se faz necessário um trabalho de equipe, com a participação de todos, para que o curso possa realizar com efetividade a sua ação educadora. Contudo, um deles fala sobre a dificuldade de se ter uma gestão do tipo participativa:

*“Mas, acho que para o sucesso do curso acontecer, tem que haver uma visão diferente: tem que ter a união de todos, não só do Coordenador e docente. Tem que estar junto à direção geral, a Pró-Reitoria.”* (C.C.7)

*“No meu curso, eu sinto que nas reuniões com os docentes quando falamos sobre pesquisa, monitoria caímos na pasmaceira, eles (os antigos no cargo) não mudam, não aceitam e não participam!”* (C.C.4)

Outro aspecto discutido no grupo focal foi a questão de valorização dos profissionais do Centro Universitário através da organização de um plano de carreira. A este respeito também foram colocadas propostas discordantes:

*"Além disso, tema questão da valorização, o comprometimento não está sendo valorizado... Quem se compromete não ganha nada! Pelo menos, em nível de crescimento institucional. Não existe valorização, progressão funcional..." (C.C.7)*

*"Mas, não sei se o que estou vendo é de uma forma errada, tenho menos tempo de coordenação, mas, o que eu acho do comprometimento é o comprometimento como colega. O de acharmos um caminho melhor para os nossos problemas e que todos possamos agir da mesma forma, principalmente com os alunos. Então eu acho que é esse o comprometimento: com os colegas, não é nem com relação à instituição, mas com o curso! Mas, tem que ter respaldo dos superiores..." (C.C.10)*

*"Em termos de comprometimento da equipe, eu sinto uma dificuldade maior para cobrá-lo do professor: eu lido com um corpo docente muito antigo, talvez o mais antigo do Centro Universitário. Eu sinto certa acomodação. Eu acho que pior do que cobrar o comprometimento é v. fazer as pessoas se movimentarem, fazer alguma coisa diferente do que eles vêm fazendo há muito tempo... O MEC não vai poder abrir ou instalar novos cursos porque estão alegando que nós temos, no Direito, uma grade curricular do século 19! E que nós não podemos, com a tecnologia que temos hoje continuar trabalhando com esta matriz." (C.C.4)*

*"Como a V. falou, temos agora o Comitê de Ética, o estímulo à pesquisa. Mas, gente, tem que dar condições de trabalhar com isso! Como v. vai fazer o professor ter vontade de fazer outra coisa que não seja dar aula se ele não tem nenhum estímulo ou incentivo para isso? Além disso, tem muita discrepância: eu tenho professor especialista, mas, que é antigo de casa, ganhando duas vezes mais do que um professor doutor... só porque é mais antigo... Tá errado, não existe um plano, uma progressão funcional! E o professor tem que entrar na sala de aula feliz? (C.C.7)*

De acordo com Hessel (2003), o Coordenador, enquanto gestor educacional deve compreender a cultura e o clima institucional para poder estimular a interação e a participação dos membros de sua equipe. Com esta postura os estimulará a construírem juntos a identidade da área. Contudo, não podemos desconsiderar a afirmação de Brito (2008, p.4): “[...] quando a instituição busca manter os padrões, desenvolvendo ritos, rituais ou práticas organizacionais conservadoras dos seus

valores básicos, as possibilidades de planejamento e controle dos componentes simbólicos da sua cultura aumentam”.

Observamos que, no decorrer dos grupos focais, os coordenadores elencaram algumas dificuldades em lidar com novos desafios, tendo posturas da instituição não condizentes com tais demandas, como é o caso citado do atual estímulo à pesquisa na IES e o comprometimento (participação efetiva nas ações do curso, atendimento ao aluno, reflexão sobre o processo de aprendizagem do alunado). Parecem sentir falta de um projeto institucional que valorize o desempenho deles e dos docentes enquanto profissionais e se estabeleça um plano de carreiras com critérios, definidos em equipe, transparentes e claros que envolvam mais que a avaliação externa promovida pelo MEC, mas também as ações educativas que configurem a IES como um centro de desenvolvimento real de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

#### 5.2.2.6 Subcategoria de análise: pressupostos de inovação, no sentido de avanço no centro universitário

Um primeiro aspecto levantado pelos Coordenadores de Curso se referiu à união de todos em relação à execução do trabalho, nas dúvidas, nas demandas e dificuldades:

*“Eu percebo isso claramente no nosso grupo de coordenadores (observando os quadros), somos unidos. Cada um de nós pode realizar a sua atividade em separado, mas, tem a questão do diálogo, de um prestar atenção e considerar o que o outro fala. Isso a gente vive: o parar para escutar o colega, e a gente está aprendendo...”* (C.C.2)

*“Eu concordo com vocês, no sentido de que o nosso trabalho é de parceria. Cada um tem uma incumbência para desempenhar uma tarefa, para no final, o grupo ter um produto. Eu vejo (nas figuras) a união, talvez a diversão depois do trabalho executado, ao contrário do que se vê hoje: muitos numa diversão solitária com a máquina. Em seguida, eu vejo uma avaliação. Para verificar o que foi feito, o que pode haver de melhoria, o que deve ser revisto no processo de trabalho em grupo.”* (C.C.4)

Também foi debatida no grupo a questão dos docentes muito antigos e que não têm mostrado disponibilidade para mudanças ou inovações no sentido de avanços relacionados ao processo de ensino-aprendizagem:

*"Então, qual é o problema do meu curso? Quando eu admito um professor novo, tivemos que admitir porque no ano passado tivemos que substituir um professor que faleceu, outro que saiu, então quando o professor entra, ele entra animado, com 'o gás todo'. Depois de nosso trabalho inicial sobre o curso, ele procura desenvolver uma iniciação científica, um projeto de monitoria. Agora o que acontece: v. faz as reuniões e v. sente uma barreira muito grande por parte dos professores antigos. Eles não querem mudar mais a forma como estão dando aula, a metodologia não muda. Eles estão exercendo o trabalho mecanicamente... Então é muito difícil fazer este tipo de professor se entusiasmar. Tudo o que v. leva nas reuniões de novidade, ele escuta, mas, continua trabalhando do mesmo jeito, não muda, não quer mudar." (C.C.4)*

*"Ontem fiz a reunião com os docentes e convidei a Prof. V. para dar uma palestra para todos sobre a importância da pesquisa, principalmente agora que o Centro Universitário tem o seu Comitê de Ética. Sabem o que aconteceu? Um dos nossos colegas, Coordenador de um dos cursos de Exatas, além de ficar conversando, mostrou claramente que não tem interesse nesse tipo de mudança no Centro Universitário." (C.C.3)*

*"Eu tenho o mesmo problema seu... Tenho um corpo docente dos mais antigos também. Eles se sentem 'papas', que só vão perder a função quando ou se morrerem. Eles trabalham em outras IES aqui na cidade e região, sinceramente, em condições piores do que as que a gente oferece e lá eles são mais atuantes do que aqui, a ponto de pegarem projetos que eu faço no curso, que eles não se envolvem e de levar esses projetos para essas outras instituições e implantá-los lá! Fui conversar com eles quando soube e o problema é o líder deles na outra IES. Ele manda, quem não obedece, ele degola. Como é cargo público, não tem poder de demitir, aí força até a pessoa desistir de trabalhar no curso dele se não for do jeito dele. Eles fazem por medo." (C.C.3)*

Com relação à questão da inovação no Centro Universitário, julgamos oportuna a reflexão apresentada por Brito (2008, p.10) a respeito:

[...] antes acreditava-se na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Hoje, no entanto, a ênfase recai na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, em condições apropriadas, do processo de mudança, colocando-se, principalmente na sua vontade e capacidade reflexiva – e na própria escola [instituição de ensino], a chave do sucesso destas mudanças.

Os protagonistas num processo de inovação no ensino superior no sentido citado, são os professores, os alunos, os pais e a alta administração da IES no caso, as Pró-reitorias e Coordenações de Ensino e Extensão, no mínimo. Parece-nos que no Centro Universitário, os Coordenadores têm dificuldade de mobilizar suas equipes para participar deste processo, alguns porque são mais antigos e estão acomodados, outros porque não se sentem mobilizados ao aprender sempre e coletivamente.

### **5.3 Resultados e contribuições: pontos para reflexão e ação de coordenadores de curso em centro universitário**

De acordo com os dados obtidos via questionário, a maioria dos Coordenadores de Curso (70%), sujeitos pesquisados, tem entre 45 e 63 anos de idade e participam da IES em tempo integral (40 horas semanais). Com relação à escolaridade, um coordenador tem pós-doutorado, quatro são doutores, dois são doutorandos e três são mestres. Além disso, na análise constatamos que as instituições formadoras dos sujeitos da pesquisa foram, na maioria, públicas (60%). Todos eles ministram aulas nas suas respectivas áreas do conhecimento, o que implica que alguns dão aulas em cursos além dos que coordenam, mas, nas respectivas áreas de formação e cumprem a carga horária em sala de aula mínima fixada pela Pró-Reitoria Acadêmica de quatorze (14) horas-aula. O aspecto positivo desta situação foi apresentado por um dos Coordenadores de Curso que referiu a importância de refletir sobre esta vivência de ser professor sob outra Coordenação, e como isto interferiu positivamente na sua forma de tratar os docentes do seu curso.

Com os grupos focais nos detivemos, inicialmente, nas atribuições do Coordenador de Curso em quatro funções: política, gerencial, acadêmica e institucional.

Quanto à função política, segundo os autores estudados, ela se relaciona, basicamente, ao fato de o Coordenador de Curso ser um líder reconhecido na área de conhecimento do seu curso. De acordo com os dados obtidos com os sujeitos da pesquisa, para exercer a liderança que lhes compete, o Coordenador de Curso tem que se apresentar como líder na comunidade interna e externa, isto é, ter alto conceito entre seus pares, dentro e/ou fora da IES e ser uma referência para

entusiasmar docentes e discentes. Parece-nos que a atuação na comunidade, apesar de fazer parte da sua ação diária, não é considerada pelo grupo como uma função prioritária, isto é, os impede de estar mais atentos a ações que lhes parecem mais importantes. Ela simplesmente acontece quando são instados a se apresentar em visitas, palestras e eventos na comunidade como forma de divulgação do próprio curso pela IES. O que parece, na verdade, preocupá-los, nesta função, se relaciona com a dificuldade em liderar, aspecto muito enfatizado pelos autores pesquisados, como uma das competências requeridas para uma Coordenação de Curso efetiva.

Com relação à função gerencial, os Coordenadores de Curso deram ênfase a quatro atribuições a ela relacionadas: administração da infraestrutura (questões relacionadas à estrutura física e material para a realização do processo de ensino-aprendizagem) e recursos (aquisição de materiais didáticos e controle de estoques); avaliação e indicação de publicações para o curso; a administração da adimplência e evasão dos discentes e a seleção de docentes e o desligamento de docentes do curso.

Como na literatura abordada, na fala dos Coordenadores de Curso, cuidar da infraestrutura é uma atividade considerada “menor” e desgastante para a qual, como sugerido, poder-se-ia usar um técnico. Também a atividade de aquisição de recursos é considerada uma atividade menos importante.

Com relação à inadimplência e evasão dos alunos, cada Coordenador de Curso tem um instrumental tecnológico para ter acesso a esses dados de seu grupo de alunos no “coordenador *on line*”. Eles são estimulados a ajudar a Pró-Reitoria Administrativa a cuidar pessoalmente dos casos de alunos que podem desistir de estudar em função de dificuldades pessoais e/ou financeiras.

Com respeito à contratação e desligamento de docentes duas questões foram por eles levantadas: como lidar com a inexperiência do docente universitário e com o fato de muitos deles com titulação, que buscam a IES particular para adquirir experiência, e acabam se desligando, após um período no Centro Universitário, para assumir vaga em IES públicas, vista como mais promissora em termos de carreira. Neste sentido, podemos depreender que as IES privadas, muitas vezes, firmam-se como um espaço de formação continuada de professores, com a contribuição do Coordenador de Curso.

As funções acadêmicas colocadas pelos sujeitos pesquisados foram: conduzir os processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico do Curso;

desenvolver as práticas pedagógicas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem; estimular a iniciação científica e pesquisa entre professores e alunos e orientar e acompanhar os monitores e engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária. Os Coordenadores pareceram concordar que nem todos os docentes têm disponibilidade para colaborar com o desenvolvimento e revisão do PPC. Referem que as participações parecem ocorrer mais em situação de exceção, em avaliação ou de termo de saneamento do MEC, ou nos casos de professores comprometidos com o curso.

Com relação às práticas pedagógicas e a formação continuada de docente em serviço, salientaram a importância da sistematicidade de encontros e de aprender coletivamente, sendo este trabalho considerado um dos mais extenuantes e complexos, pelo modelo educacional baseado em rotinas, assumido pelos seus professores, que não leva em conta a crescente heterogeneidade e diversidade dos alunos. Um aspecto importante dessa formação continuada em serviço, não assinalada pelos coordenadores de Curso, enfatizada por Imbernón (2009), e com a qual concordamos, se refere ao cuidado em possibilitar a participação dos professores na definição de conteúdos, uma vez que este processo precisa ser concebido considerando as necessidades dos docentes e da instituição naquele dado momento. Além disso, apesar da importância da Coordenação prestar orientação didático-pedagógica aos professores de seu curso (na relação professor-aluno, nas formas de comunicação e de estratégias diversificadas para favorecer a aprendizagem e a competência crítica do aluno), a maioria (80%) dos Coordenadores sujeitos da pesquisa não teve tal formação na graduação e o pouco que aprenderam foi nas esparsas aulas da Pós-Graduação *strictu-sensu* (Mestrado e Doutorado).

Com relação à iniciação científica e pesquisa, muitos deles têm dificuldade de mobilizar seus docentes, especialmente, os mais antigos na IES, apesar de o Centro Universitário estar valorizando este tipo de ação (viabilização do Comitê de Ética e Pesquisa pelo Centro Universitário e aprovação pelo Conselho Nacional de Saúde), como foi anteriormente colocado. Constatamos, ainda, que dentre os autores pesquisados e a própria LDB/1996, somente as universidades têm a obrigatoriedade de desenvolver esta ação.

Com relação à função institucional, apesar das dificuldades e a pressão que os coordenadores de curso sentem em passar pelos processos de reconhecimento e

renovação de reconhecimento de seus cursos, parecem ter apoio da Pró-Reitoria Acadêmica e também dos diversos coordenadores de curso que são também avaliadores do MEC.

Algumas atribuições da coordenação emergiram como subcategorias nos grupos focais; assim, achamos oportuno enfatizá-las, complementando as já referendadas por outros pesquisadores. Para iniciar, julgamos pertinente a preocupação dos Coordenadores sujeitos com a preparação para a atuação na área. Eles trouxeram a subcategoria “falta de formação do coordenador de curso para o trabalho”, onde constatamos a angústia da maioria dos participantes pelo fato de ser regra a não preparação prévia deles para as atribuições e funções da área. A maioria colocou a importância da reflexão sobre o próprio trabalho e a parceria com os demais Coordenadores para poderem desenvolver uma ação mais efetiva no seu trabalho diário. A formação para o seu trabalho parece se dar de forma assistemática, apesar das reuniões quinzenais (PISLE) e as reuniões de início de período letivo (Fórum), em especial, com a Pró-Reitoria Acadêmica.

Com relação à subcategoria “gestão das relações com os docentes”, assinalada pela maioria dos sujeitos como a tarefa mais difícil e complexa, os coordenadores colocaram suas inúmeras dificuldades: a inexperiência dos docentes, a inadequação no uso de mídias (*facebook*) por eles, a mediação na relação professor-aluno, a dificuldade de trabalhar como equipe, os problemas relativos à definição de aulas e estágios e ao compartilhamento de docentes com outros cursos. Parece significativo a Coordenação atentar para o desenvolvimento da mediação pedagógica, tal como colocada por Masetto (2003, 2010), na qual o docente (Coordenador ou não) se coloca como facilitador e incentivador da aprendizagem do seu aluno e que este participe como corresponsável por este processo. Parecem ter dificuldade de tomar decisão em processos de trabalho (definição de aulas, estágios etc.), deixando de lado o fato de que a liderança, as atitudes proativas e de articulação são competências fundamentais para o exercício deste trabalho (BARROSO; SILVA, 21012). Salientaram, ainda, que prezar e valorizar a relação Coordenação-docentes é fundamental, pois é com a equipe trabalhando em prol de objetivos comuns que o curso todo se fortalece e, mesmo, se aprimora.

Quanto à subcategoria “relações com discentes e pais”, os Coordenadores parecem ter problemas com o excesso de disponibilidade de tempo que têm que

oportunizar para o atendimento de alunos e familiares. Também parecem ter dificuldades em lidar com a diferença de gerações (coordenador-aluno) e os aspectos de desrespeito dos alunos para com eles. Um dos Coordenadores colocou que em função da forma inadequada como seus alunos agiram num estágio, este local vetou a possibilidade de continuar abrindo vagas para o curso. Enfatizaram, contudo, a presença da Coordenação junto aos alunos como fator facilitador de divergências, evasão, inadimplência, etc. Além disso, vale ressaltar que no SINAES, há a categoria “Administração Acadêmica” (na dimensão “Organização Didático-Pedagógica”) que avalia o nível de comprometimento do curso com seus alunos, especialmente em termos de assistência a problemas de aprendizagem.

Quanto à subcategoria “relações de poder no Centro Universitário”, colocaram sobre as diferenças de tratamentos dados na instituição a coordenadores e docentes em função de critérios subjetivos, conveniências, favorecimentos, interesses pessoais e privilégios. Esta situação foi descrita por Kanan e Zanelli (2011) e a chamam de “percepção de injustiça organizacional distributiva” nas universidades. Julgamos que tais ocorrências parecem se relacionar ao fato de a IES ser uma empresa do tipo familiar, na qual não estão definidas com clareza as funções da Coordenação, entre outras.

Com relação à subcategoria “cultura e o clima educacional no Centro Universitário”, os Coordenadores de Curso colocaram a importância do trabalho em equipe para que o curso possa realizar com efetividade a sua ação educadora, mas admitiram a dificuldade de terem uma gestão do tipo participativa. Outro aspecto discutido foi a questão de valorização dos profissionais do centro universitário através da organização de um plano de carreira. Como assevera Brito (2008), a instituição de ensino é um espaço de contradições, complexidades e ambiguidades decorrentes das relações interpessoais nela existentes e que busca manter padrões, normas e práticas conservadoras. É importante o Coordenador, enquanto gestor educacional, compreender a cultura e o clima institucional e estimular a interação e a participação dos membros de sua equipe na construção conjunta da identidade da área.

A última subcategoria emergente foi relativa a “pressupostos de inovação no sentido de avanço no Centro Universitário”. Os sujeitos pesquisados colocaram a significância da união de todos da coordenação e os docentes na execução do trabalho, nas dúvidas, nas demandas e dificuldades. Achamos, contudo, que falta

aos Coordenadores uma visão mais ampla de que a inovação, no sentido do avanço, depende de todos os participantes da IES (alta direção, coordenação, docentes, discentes, comunidade) e, como coloca Brito (2008), agirem em busca desse avanço (curricular, do processo de ensino-aprendizagem etc.) em condições apropriadas, colocando, principalmente na vontade e capacidade reflexiva – e na própria escola, a chave para a efetivação desse processo.

Para finalizar este capítulo, acreditamos que os grupos de funções propostos na literatura e suas atribuições podem ser mais cuidadosamente reavaliados e, até, repensados, com base nas informações obtidas nesta pesquisa e emergentes da pesquisa de campo sobre o que é o trabalho do Coordenador de Curso no cotidiano institucional.

O rol de atribuições apresentado neste relatório de pesquisa, embora possa estar incompleto, configura-se como um extenso conjunto de ações a serem desenvolvidas pelo profissional em questão, e requer, para o Coordenador de Curso, uma equipe de apoio para auxiliá-lo em suas tarefas ou, ao menos, uma área de *staff* que viabilize a realização de suas ações burocráticas.

Vale ressaltar que, embora as demandas de atuação variem de acordo com o contexto em que trabalha o Coordenador de Curso, o exercício da liderança configurou-se como uma das estratégias indispensáveis para a qualidade da ação educativa de um curso, principalmente, em períodos de mudanças e demandas, como é o período que atualmente vivenciamos.

Como uma consideração final, talvez falte aos Coordenadores esta visão mais ampla de que a inovação em busca de avanços curriculares, de avanços no processo de ensino-aprendizagem, que se especificam nesta pesquisa, só se efetive com a participação de todos os envolvidos, especialmente a alta direção. Outro aspecto se refere à questão da reflexão coletiva e no próprio ambiente institucional, sobre os desafios, as mazelas, as incongruências que afetam a ação educativa como um todo.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

Paulo Freire, 1980

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual do ensino superior brasileiro está sob a influência de diversos fatores interdependentes, como a globalização, a internacionalização da educação, as tecnologias de informação, a privatização, entre outros, os quais interferem direta e indiretamente nos sistemas educativos, na questão do público *versus* privado na educação superior brasileira e no surgimento das instituições privadas de ensino superior, dentre elas, os Centros Universitários. Este cenário começou a se configurar nos anos 1970, em que houve a expansão da educação superior, continuando nas décadas seguintes até o momento atual, que deu organicidade à forte expansão da iniciativa privada no ensino superior brasileiro, incluindo os Centros Universitários.

Os dados do último Censo da Educação Superior, publicados em outubro de 2012, demonstram a relevância das instituições privadas no ensino superior brasileiro. Dos 7,2 milhões de alunos matriculados na educação superior brasileira, 73% deles se encontram nas instituições privadas de ensino superior, sendo que destes, 15,4% em centros universitários.

A complexidade desse cenário e, após a LDB e as legislações seguintes, culminando com a Lei do SINAES, leva, por assim dizer, ao surgimento do Coordenador de Curso de graduação, isto é, um docente com uma formação numa área específica que se torna gestor universitário. Quando isto ocorre, ele passa a enfrentar, além dos desafios da legislação educacional brasileira, o desafio da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa. Ao Coordenador de Curso compete, também, a responsabilidade maior nos resultados do curso sob sua responsabilidade nas avaliações decorrentes da Lei do SINAES, que realiza o monitoramento de insumos e de resultados dos cursos de educação superior no Brasil.

Nesta tese, procuramos responder à questão de pesquisa relacionada aos limites e as possibilidades para ação ou atuação do Coordenador de Curso, enquanto gestor educacional de um Centro Universitário. Na busca de resposta para esta questão, sob a ótica dos Coordenadores de Curso de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa

das informações com características de estudo de caso. Utilizamos a pesquisa bibliográfica nos capítulos relativos à fundamentação teórica, a análise documental e a pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de observação, questionário e grupo focal.

Ao retomar a questão principal, podemos dizer que este trabalho traz contribuições para repensarmos a atuação do Coordenador de Curso de IES privada, neste caso, Centro Universitário. Sintetizando essas contribuições, apresentamos, em seguida, suas possibilidades e limites como Coordenador na educação superior privada, considerando o ambiente e as condições de trabalho no qual está inserido.

Com relação às possibilidades para a ação ou atuação dessa Coordenação, podemos colocar:

- os processos de contratação de novos docentes;
- a ênfase na aprendizagem coletiva;
- apoio da Pró-Reitoria Acadêmica em programa sistemático relativo ao conhecimento da Legislação Educacional;
- apoio da Pró-Reitoria Acadêmica com relação à formação didático-pedagógico em serviço;
- contratação da Coordenação em período integral;
- responsabilidade e comprometimento do Coordenador com seu trabalho.

Considerando os limites à atuação da Coordenação de Curso, podemos elencar:

- o excesso de atribuições e demandas da coordenação de curso;
- a falta de preparo e fundamentação para a atuação na área;
- dificuldade com relação à liderança e delegação;
- administrar a relação com os docentes;
- lidar com a relação professor-aluno;
- dificuldade de lidar com as relações de poder na IES;
- falta de preparo na área didático-pedagógica;
- ampliar a visão crítica sobre o próprio trabalho, sua atuação e funções e o conhecimento da realidade à qual está inserido.

Com relação à hipótese que anunciamos no início desta pesquisa, de que a Coordenação de Curso de um Centro Universitário poderia efetivamente desenvolver o seu trabalho enquanto participante da gestão educacional, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem se trabalhasse em equipe com os demais Coordenadores e participantes de Curso e tivesse apoio da direção da instituição, incluindo, especialmente, as Pró-Reitorias e a Coordenação de Ensino da IES, parece-nos que foi parcialmente confirmada. Os sujeitos pesquisados deixaram clara a importância do trabalho em equipe com as demais coordenações de curso e com os docentes, apesar de algumas dificuldades relatadas. Contudo, parece faltar-lhes uma análise crítica sobre a importância do suporte e apoio da direção, para poderem realizar com mais efetividade o seu trabalho em prol da aprendizagem dos alunos e envolvidos.

Ao retomarmos o objetivo geral desta pesquisa, de investigar limites e possibilidades da e para a ação do Coordenador de Curso de Centro Universitário visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem no seu curso, constatamos que a realidade da ação deste profissional, mesmo diante de suas contradições e impasses, permitiu-nos não só caracterizar as atribuições e as funções desse profissional da educação superior, mas, também, descrever e destacar possibilidades e limites para a sua ação enquanto gestor na educação superior.

Inicialmente, buscamos sistematizar o histórico e as especificidades do Ensino Superior e Ensino Superior privado no Brasil, com ênfase nos Centros Universitários. A partir do levantamento histórico realizado, alguns aspectos relativos à importância do contexto histórico que levaram ao momento atual do ensino superior brasileiro emergiram, em especial, para lançar luz sobre dois aspectos: o aumento do número de vagas no ensino superior privado e, por decorrência, o surgimento dos Centros Universitários, e a importância do Coordenador de Curso no momento atual da educação superior brasileira, especialmente, com a Lei do SINAES em plena efervescência. Esta Lei, ao exigir qualidade no ensino de dado curso em avaliação, utiliza os resultados obtidos para fins de renovação de reconhecimento de cursos e recredenciamento das instituições, colocando uma enorme responsabilidade sobre os Coordenadores de Curso.

Em seguida, buscamos investigar as dimensões de atuação, caracterizar as funções, as possibilidades e os limites de atuação de Coordenadores de Curso de um Centro Universitário do interior do Estado de São Paulo.

A partir das reflexões feitas com base nos teóricos estudados e nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, constatamos a importância de refletirmos sobre as concepções prescritas sobre a atuação do Coordenador de Curso, que não mais dão conta de responder aos reclamos da realidade da educação superior atual dinâmica, multifacetada e complexa e, principalmente dos atuais alunos.

Dentre as competências fundantes do Coordenador de Curso elencadas pelos autores estudados, estão: ter visão estratégica; capacidade de decisão; ser proativo, com o perfil de um gestor de oportunidades e de informações e, principalmente, exercer a liderança, de forma a promover a realização dos objetivos educacionais do seu curso, qual seja, estimular e favorecer ações educativas que melhorem o nível de aprendizado, a crítica e a criatividade dos envolvidos no processo educativo como um todo. Além destas, salientamos quatro tipos de competências necessárias ao efetivo desempenho de seu trabalho: o desenvolvimento de características pessoais como a negociação, a organização e a responsabilidade; aquisição de conhecimento administrativo e da legislação educacional e, por fim, o desenvolvimento do conhecimento didático-pedagógico.

Apesar de vários autores pesquisados salientarem a importância de este profissional apresentar qualificação gerencial, via de regra - e os Coordenadores sujeitos da pesquisa não são exceção -, os docentes convidados a exercer este cargo, não possuíam formação sistemática na área que atuam ou iriam atuar. Outro aspecto igualmente evidenciado pelos pesquisadores da área mostra a importância deste profissional com relação à habilidade de lidar com as relações interpessoais (de negociação, de administração de conflitos e ideias e posições divergentes etc.), que envolvem a coordenação e docentes, alunos, pais, funcionários, direção da IES e comunidade em geral. Esta habilidade se estende também à gestão da relação professor com alunos, demais professores, pais e funcionários, entre outros, que, pelos resultados desta pesquisa, parece constituir a maior dificuldade nas ações diárias do Coordenador de Curso.

Com relação às competências sugeridas pelos autores, duas outras se sobressaem: a responsabilidade e o comprometimento deste profissional. Constatamos em todos eles uma grande responsabilidade com o desenvolvimento de suas ações e também um enorme comprometimento com a instituição, isto é, com o Centro Universitário. Isto se efetiva apesar dos desgastes, da quantidade de atribuições e funções nas suas ações diárias. Outra, mas, não menos importante se refere ao conhecimento didático-pedagógico que, pelas suas colocações, parecem necessitar de maior aprofundamento. A formação nesta área, para a maioria dos sujeitos pesquisados decorreu da formação na pós-graduação *strictu-sensu* que, como salientaram muitos dos pesquisadores estudados, não lhes fornece uma formação adequada. Mesmo com tais dificuldades, eles são instados a favorecer ações que promovam o desenvolvimento da aprendizagem de todos os envolvidos na ação educativa.

Apesar de não termos chegado a um denominador comum quanto às funções, responsabilidades, atribuições e encargos do Coordenador de Curso, foram constatados, nas falas dos sujeitos pesquisados, quatro tipos de funções: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais.

A atuação da Coordenação envolve diferentes ações, a saber: apresentar-se como líder entusiasta do curso na comunidade interna e externa; administrar a infraestrutura e os recursos da sua área; avaliar e indicar publicações para o curso; evasão dos discentes e seleção e desligamento de docentes do seu curso; conduzir os processos de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico do curso junto com a equipe de professores; desenvolver práticas pedagógicas para estimular o processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada de docentes em serviço; estimular a iniciação científica entre docentes e discentes; orientar e acompanhar monitores; estimular docentes e discentes a participar de projetos de extensão; participar dos processos de renovação e reconhecimento do seu curso.

Além dessas, previstas nos estudos realizados, outras ações emergiram nos grupos focais e foram colocadas como importantes para os Coordenadores. Foram elas: a preparação acadêmica para a gestão na educação superior; a gestão das relações com o corpo docente; a gestão das relações com discentes e pais; gestão das relações de poder na IES privada, no caso, o Centro Universitário;

conhecimento e decodificação da cultura e do clima institucional e identificação e execução da inovação no sentido de avanço curricular e do processo de ensino-aprendizagem.

O rol de funções que apresentamos, ainda que passível de estar incompleto, configura-se como um extenso conjunto de atribuições a serem desenvolvidas pelo Coordenador de curso e requer, no caso das atribuições mais burocráticas, uma equipe de apoio ou uma área de *staff* para auxiliar esse profissional em suas tarefas.

Acreditamos que, se a Coordenação de Curso, os docentes, discentes, a administração da IES (especialmente, as Pró-Reitorias) e a comunidade acadêmica como um todo estiverem alinhados e conscientes sobre a importância de refletir sobre o contexto no qual a educação superior se desenvolve e a importância da realização da ação educativa, um processo de inovação poderá acontecer e permitir uma profunda e benéfica mudança na direção da efetivação de avanços para todos os envolvidos e daquela IES como um todo, tendo como objetivo a qualidade da aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem.

Para concluir, afirmamos a necessidade de que novos estudos sobre o trabalho e funções do Coordenador de Curso sejam desenvolvidos. As pesquisas em que este profissional é o foco de investigação são escassas, assim, temos que enfatizar a necessidade de ir mais além, dada a importância deste profissional no contexto da educação superior. Há muito a ser pesquisado, buscado, revelado e compreendido para poder, com clareza, esforço e vontade, ser compartilhado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B de; ALONSO, M. (orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALONSO, M. O Trabalho coletivo na escola. In: ALONSO, M. **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Takano, 2002, p. 23-28.

AMARAL, M. C. da S. **A gestão em questão**: da (des) construção à (re) construção. 2007, 124f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANAYA, V. **Prática docente e relações interpessoais**: um olhar para a constituição curricular dos cursos de pós-graduação lato sensu. 2008, 187 f. Mestrado (Educação:Curriculo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC,2008.

ANDRADE, M.F.C.C. de; BRITO, R.L.G.L. de. Desafios da gestão escolar: entre o administrativo e o pedagógico. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem**:o educador gestor e o gestor educador.Curitiba: Appris, 2011, p. 223-237.

ARGENTA, C.A.L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso**: desafios e sugestões. 2011, 194 f. Doutorado (Educação:Curriculo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1997. 176 p.

BATTISTUS, C.T.; LIMBERGER, C.; CASTANHA, A.P. Estado militar e as reformas educacionais. **Educere. Educare. Revista de Educação**. V.1., n.º 1, p.227-231, jan./jun. 2006.

BARROSO, J. C. G.; SILVA, H. F. M. **Os novos paradigmas gerenciais da atuação do coordenador gestor de cursos de graduação na iniciativa privada**. 2012. Disponível em:  
[http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/31/2012\\_31\\_4922.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/31/2012_31_4922.pdf). Acesso em: 25 set. 2013.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 12 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10 jun.2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta para o sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 10, 20, 45, 46, § 2º 52, parágrafo único 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2207.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm). Acesso em: 10 jul., 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, MEC, 19 de agosto de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm). Acesso em: 12 jul., 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, MEC, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 12 out., 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º3.860 de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, MEC, 9 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>. Acesso em: 12 jul., 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, MEC, 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 2 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.786 de 24 de maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Brasília, MEC, 24 de maio de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm). Acesso em: 12 jul., 2013.

BRITO, R.L.L.de. Considerações sobre a cultura e clima em instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem: o gestor educador. In: BRITO, R.L.G.L. de (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem**:o educador gestor e o gestor educador.Curitiba: Appris, 2011, p.183-202.

\_\_\_\_\_. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, M.G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009, p.243-251.

\_\_\_\_\_. **Reorganização curricular**: gestão, cultura e clima da escola. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4893-Int.pdf>>. Acesso em: 5 mai., 2012.

\_\_\_\_\_. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, M. (org.) **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p.129-142.

CAMPOS, C. M. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARBONELL SEBARROJA, J. **Una educación para mañana**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

\_\_\_\_\_. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, C. R. **Atribuições de dirigentes de cursos de graduação e aprendizagens para exercer a função**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L.A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CUNHA, M. I. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas/SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e pesquisas educacionais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p.45-53.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov., 2013.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

DRUCKER, P. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

ESTEVES, M. Dimensões sobre a qualidade da formação docente e do desenvolvimento profissional no ensino superior. In: ISAIA, S.M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. V.2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011, p. 136-146.

FELDMANN, M.G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Orgs.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009, p.71-80.

FLORES, L.C. da S. **Fatores de gestão que influenciam o desempenho das universidades comunitárias do sistema fundacional de ensino superior de Santa Catarina.** 2005. 175f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FRANCO, A. de P. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. N° 4, julho-dezembro, p. 53–63, 2008.

FRANCO, E. Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal. **ABMES Cadernos**, Brasília, n. 8, p. 1-32, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2007.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Paidéia, vol.12, nº 24, Ribeirão Preto, 2002. ISSN 0103-863X.

GRACINDO, R.V. e KENSKI, V. M. Gestão de sistemas educacionais: a produção da pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, L.C. e GRACINDO, R.V. (coordenadores). Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: **ANPAE**, Campinas: Editores Associados, p.203-226, 2001.

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

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; CARBONELL, J. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HESSEL, A.M.D.G. **Gestão de escola e tecnologia**: administrativo e pedagógico, uma relação complexa. 2003, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

IGLESIAS, M.E.D.; GÓMEZ, A.M.M. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JUSTO, M. C. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da cidadania e o educar. In: BRITO, R.L.G.L. de (Org.). **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem**:o educador gestor e o gestor educador .Curitiba: Appris, 2011, p. 39-56.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J.C. Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto Universitário. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo/RS, p. 151-170, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (2003). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOBO, M.B. de C.M. As políticas de gestão de corpo docentes das IES privadas brasileiras. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - NUPES**. Documento de Trabalho, p.1-18, setembro/2003.

LOWAN, J. **Dominando as técnicas do ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LUCCHESI, M.A.S. **Universidade no limiar do terceiro milênio**: desafios e tendências. Santos: Leopoldianum, 2002.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional**, uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**:o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000.

MARQUESIN, D.F.B; PENTEADO, A.F.; BAPTISTA, D.C. O coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, V.XI, N.<sup>o</sup> 12, p.7-21, 2008.

MASSETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, 7 (2), 2011, p.1-20. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 27 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial**, V.1, n.2, p.4-25, jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Inovação na educação superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p.197-202, set. 2003-fev. 2004.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEIRELES, C. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov./2001.

MEYER Jr., V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER Jr., V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Florianópolis: Insular, 2003, p. 173-192.

MICHAVILA, F. Cinco ideas innovadoras para la europeización de la Educación Superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 2 (1), 2005.

MILITÃO, S.C.N.; MILITÃO, A.N.; PERBONI, F. Do PNE/001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 nov.2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866\\_3462.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3462.pdf). Acesso em: 2 nov., 2013.

MIZUKAMI, M.da G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Ahulman. **Revista do Centro de Educação**, 2 (29). 2005-2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revista/revce/2004/a3.htm>>. Acesso em: 27 abr., 2013.

\_\_\_\_\_. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.da G.N.(Org.). **Formação de professores:** práticas pedagógicas e escola. São Carlos: UFSCar, INEP, COMPED, 2002, p. 151-1740.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 269-279.

MUCHINSKY, P. M. **Psicologia organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MUSSI, A. de A. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007, 294 f. Tese (Doutorado em Educação:Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2007.

NICOLATO, M.A. A caminho da Lei 5540/68. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 04, dez. 1986. Disponível em:<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981986000200017&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981986000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 2 nov. 2013.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p.25-46.

PALMEIRAS, J. D. B.; SZILAGYI, R.S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU, 2011. **Anais...**, 1 CD-ROM.

PARO, V.H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PATTON, M.Q. **Qualitative research and evaluation methods.** 3.ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2002. 688 p.

PENIN, S. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001, p. 317-332.

PEREIRA,E.M. de A. A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: caminhos das políticas brasileiras. In: JEFFREY, D.C.; AGUILAR, L.E. (Orgs.). **Balanço da política educacional brasileira.** Campinas, SP: mercado de Letras, 2013, p.159-180.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

REAL, G.M. Acesso e qualidade na política da educação superior no Brasil dos anos 2000: entraves e perspectivas. In: JEFFREY, D.C.; AVILAR, L.E. (Orgs.). **Política educacional brasileira: análises e entraves.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.81-106.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S.M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. V.2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011, p. 15- 34.

SANTOS, C. R. dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, R.A. dos. **A atuação do coordenador de curso da licenciatura em matemática na formação inicial do educador matemático.** 2007, 256 f. Dissertação (Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2007.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino superior brasileiro: novas configurações, velhos desafios. **Educar**, UFPR, Curitiba, n. 31, p.73-89, 2008.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S.; MARTINS, E. S. A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. In: ENANPAD. 2003. **Anais**...,1 CD-ROM.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S. Como os professores aprender dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENANPAD. 2002. **Anais**..., 1 CD-ROM.

SILVA, P. R. **Coordenador de curso**: atribuições e desafios atuais. 2007. Disponível em: <[http://saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord\\_curso.doc](http://saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord_curso.doc)>. Acesso em: 25 set. 2013.

STEINBERG, H. E MARCATTI, L. Governança corporativa aplicada à instituições de ensino. In: COLOMBO, S.S et al. e colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SUHR, I.R.F. **A função pedagógica do coordenador de curso**. 2006. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, 209-243, dez. 2000.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores**: aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior. Curitiba/PR: CRV, 2010.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA BERAZA, M. A. Formación del professorado para La enseñanza superior: La búsqueda de La calidad? In: ISAIA, S.M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. V.2. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011, p. 147-170.

\_\_\_\_\_. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. 2. ed. Madrid: Narcea, 2006.

\_\_\_\_\_. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre:  
Artmed, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Folha 1

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**

**Título da pesquisa: Coordenação de Curso e a formação Continuada de docentes no Ensino Superior: possibilidades e limites**

**Pesquisador(a) responsável:** Maria Christina Justo

**Local da coleta de dados:** Centro Universitário da região de São José do Rio Preto/SP

Prezado(a) Senhor(a):

1. Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente **voluntária**.
2. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que v. compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
3. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que v. se decida a participar.
4. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tem direito.

**Objetivo do estudo:** Investigar limites e possibilidade da ação do coordenador de curso visando o desenvolvimento e a formação continuada de professores do seu curso em uma instituição particular de ensino superior, de forma que eles desenvolvam uma análise crítica sobre sua ação educativa e reflitam sobre sua participação na gestão do curso.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento do questionário e entrevista.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Folha 1

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo**

**Benefícios:** O provável benefício será a reflexão sobre suas concepções e envolvimento como Coordenador de Curso e, consequentemente, a construção de conhecimentos.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa e instituição não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados de qualquer forma.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Assinatura do Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

(Nome e CPF)

Testemunha: \_\_\_\_\_

Testemunha: \_\_\_\_\_

Contato da pesquisadora: Maria Christina Justo – tel. (17) 96176679

COMITÊ DE ÉTICA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
– PUC/SP



## Pontifical Universidade Católica de São Paulo

Comitê de Ética em Pesquisa

Sede Campus Monte Alegre

PUC-SP

São Paulo, 10 de junho de 2013,

### **Termo de compromisso do (a) (os) (as) Pesquisador (a) (os) (as)Responsável (is)**

#### **Título da Pesquisa: A COORDENAÇÃO DE CURSO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Os (as) pesquisadores (as), abaixo assinados (as), se comprometem a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principalista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade**(Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado “consentimento livre e esclarecido” e solicitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apenas, quando o sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das consequências de sua participação, e tenha tido oportunidade para considerar livremente se quer participar da pesquisa ou não;
- Obter de cada sujeito de pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência de consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informado procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em relação à identificação do sujeito da pesquisa e dados constantes em prontuários ou bando de dados;
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Não prejudicar o meio ambiente em sua totalidade (fauna e flora);
- Cumprir na integraidade todas as resoluções do Conselho Nacional de Saúde CNS/MS, bem como de todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaramos ter pleno conhecimento.
- Desta forma, nós pesquisadores (as) abaixo subscritos, nos comprometemos, em caráter irrevogável e irretratável, por prazo indeterminado, a cumprir toda legislação vigente, bem como as disposições deste **Termo de Compromisso**.

Nome do (a) orientado (a): Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

Assinatura do (a) orientador (a):

CPF:

RG:

Nome do (a) Autor (a): Maria Christina Justo

Assinatura do (a) Autor (a):

CPF: 834270908/68

RG: 5454988-7

## **Questionário – Coordenação de Curso de Graduação**

## INTRODUÇÃO

Sou aluna do curso de Doutorado da PUC-SP no programa em Educação: Currículo. Estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a relação entre a Coordenação de Cursos de graduação na rede particular de Ensino Superior e a formação continuada de docentes no Ensino Superior e gostaria de contar com sua colaboração.

Caso concorde em participar desse trabalho de pesquisa, esclareço, desde já, que fica assegurado total anonimato dos profissionais entrevistados, bem como da (s) instituição (ões) que, por ventura, mencionarem.

Desde já agradeço.

Maria Christina Justo

## 1- Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) F ( ) M

Dedicação:  Tempo integral  Tempo Parcial

Tempo na docência: \_\_\_ anos Temp

Tempo de Coordenação de Curso: \_\_\_ anos

Tempo na instituição atual: \_\_\_\_ anos.

## 2 Formação

## 2.1. Ensino Superior

Curso: Instituto:

## **2.2. Cursos de Pós-Graduação:**

- Especialização concluída  
 Mestrado a concluir  
 Mestrado concluído

- Doutorado a concluir
- Doutorado concluído
- Pós-Doutorado a concluir
- Pós-Doutorado concluído

### **2.3. Instituição formadora**

Especialização \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Doutorado \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado \_\_\_\_\_

### **3- Experiência Profissional:**

**Tempo** na docência no Ensino Básico: \_\_\_\_\_

**Tempo** na docência no Ensino Superior: \_\_\_\_\_

**Tempo no cargo de Coordenador de Curso:** \_\_\_\_\_

**Tempo em** outra atividade funcional:\_\_\_\_\_

### **4- Disciplina (s) que leciona atualmente:**

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

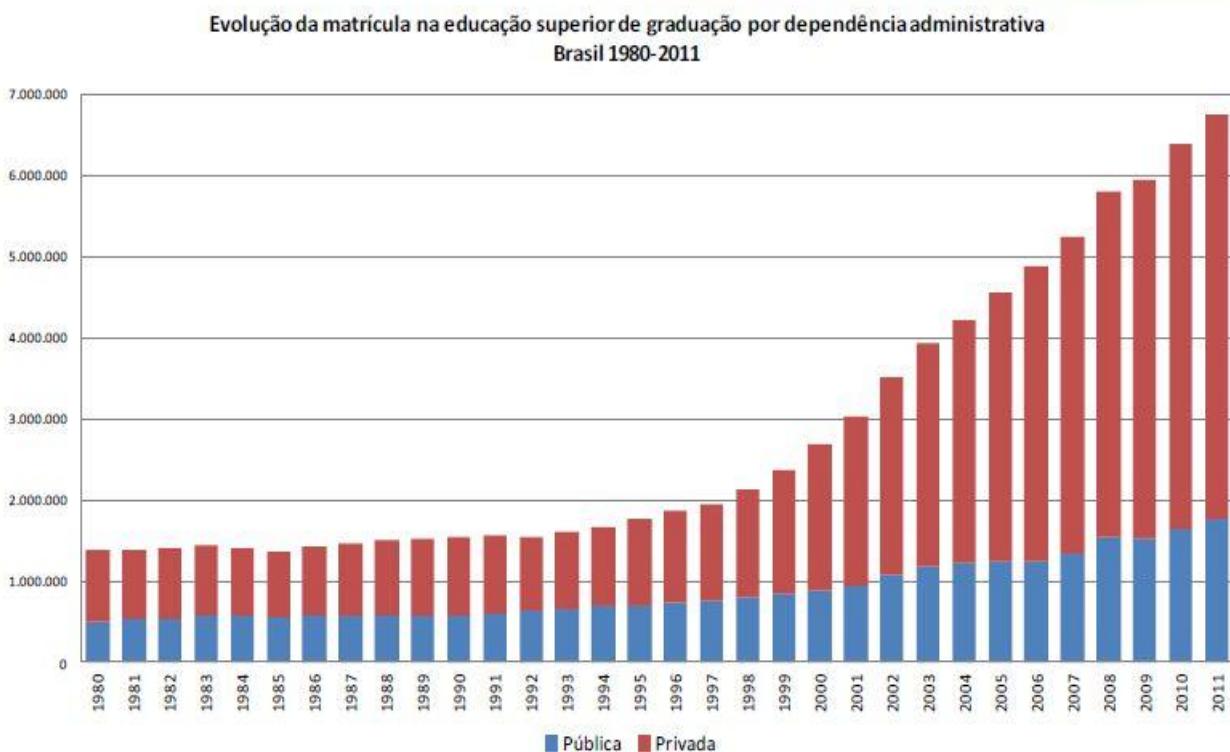
### **5- Você tem conhecimento de quais são suas atribuições profissionais como Coordenador de Curso segundo o regimento/ estatuto da sua IES?**

- Sim
- Não
- Outro \_\_\_\_\_

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - VAGAS NO ENSINO SUPERIOR

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) divulgaram os dados do Censo da Educação Superior 2011. Os dados mostram que, em um ano, houve aumento de 5,7% no total de matrículas em cursos superiores no país.



Fonte: MEC/Inep

No período 2010-2011, a matrícula cresceu 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada. As IES privadas têm uma participação 73,7% no total de matrículas de graduação.

O maior crescimento, de 7,9%, ocorreu em universidades públicas. Nas instituições privadas o índice foi de 4,8%. Atualmente, há 6.739.689 pessoas matriculadas em cursos de graduação no ensino superior do país.

## ANEXO 2 – DADOS DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA – PLATAFORMA BRASIL

### Dados para Validação

\* Número do Parecer

439137	Pesquisar
--------	-----------

### DETALHAMENTO DO PARECER

Número do Parecer

439.137
---------

Data Início do Cronograma

01/08/2013
------------

Título do Projeto

COORDENAÇÃO DE CURSO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSIN
---

Data Final do Cronograma

13/09/2013
------------

Pesquisador Responsável

Maria Christina Justo
-----------------------

Data de Emissão do Parecer

23/10/2013
------------

Contato Público

Maria Christina Justo
-----------------------

Quem Assinou o Parecer

Edgard de Assis Carvalho
--------------------------

**ANEXO 3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO  
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA - MEC**



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

# Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância

Brasília, maio de 2012.

# INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>NÃO EXISTENTE</b> .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>INSUFICIENTE</b> .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>SUFICIENTE</b> .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>MUITO BOM/MUITO BEM</b> .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>EXCELENTE</b> .

3. Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerentes no quadro “CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO”;
4. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e ao gerado na dimensão com a análise qualitativa;
5. Consultar o glossário sempre que necessário;
6. A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os dados abaixo:

## 6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

- a) Nome da mantenedora;
- b) Base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
- c) Nome da IES;
- d) Base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU);
- e) Perfil e missão da IES;
- f) Dados socioeconômicos da região;
- g) Breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

## 6.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

- a) Nome do curso;
- b) Nome da mantida;
- c) Endereço de funcionamento do curso;
- d) Atos legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem;
- e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- f) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC –, quando houver;
- g) Turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- h) Carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);
- i) Tempo mínimo e máximo para integralização;
- j) Identificação do (a) coordenador (a) do curso;
- k) Perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso);
- l) Composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;
- m) Tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso.

### 6.3. SÍNTESE PRELIMINAR

- a) Identificar a modalidade do curso;
- b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do ofício de designação;
- c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES), e se estão dentro do prazo de validade;
- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o (a) coordenador (a) do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há coerência entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para Renovação de Reconhecimento de curso).

## INFORMAÇÕES

1. O Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.
2. Este instrumento possui indicadores com recurso de NSA, ou seja, "Não Se Aplica". Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.
3. O termo Não Se Aplica – NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.
4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.
5. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs.

**Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.1. Contexto educacional	1	Quando o PPC <b>não contempla</b> as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira <b>suficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	4	Quando o PPC contempla <b>muito bem</b> as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira <b>excelente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica e social.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI <b>não estão</b> previstas/implantadas no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>insuficiente</b> , no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>suficiente</b> , no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão <b>muito bem</b> previstas/implantadas no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>excelente</b> , no âmbito do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso	1	Quando os objetivos do curso <b>não apresentam</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	2	Quando os objetivos do curso apresentam <b>insuficiente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	3	Quando os objetivos do curso apresentam <b>suficiente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	4	Quando os objetivos do curso apresentam <b>muito boa</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	5	Quando os objetivos do curso apresentam <b>excelente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.4. Perfil profissional do egresso	1	Quando o perfil profissional <b>não expressa</b> as competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>insuficiente</b> , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>suficiente</b> , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa <b>muito bem</b> as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>excelente</b> , as competências do egresso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.5. Estrutura curricular  (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada <b>não contempla</b> , em uma análise sistemática e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistemática e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática, e nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistemática e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, <b>muito bem</b> , em uma análise sistemática e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistemática e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.6. Conteúdos curriculares	1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados <b>não possibilitam</b> o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira <b>insuficiente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira <b>suficiente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	4	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possilitam, <b>muito bem</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possilitam, de maneira <b>excelente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.7. Metodologia	1	Quando as atividades pedagógicas <b>não apresentam</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>insuficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>suficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>muito boa</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>excelente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.8. Estágio curricular supervisionado  NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.9. Atividades complementares  NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas <b>não estão</b> regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão <b>muito bem</b> regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC)  NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Apoio ao discente	1	Quando <b>não existe</b> programa de apoio ao discente previsto ou implantado.
	2	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , os programas de apoio extraclasses e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	3	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>suficiente</b> , os programas de apoio extraclasses e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	4	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla <b>muito bem</b> os programas de apoio extraclasses e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	5	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>excelente</b> , os programas de apoio extraclasses e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1	Quando <b>não há</b> ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>insuficiente</b> .
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>suficiente</b> .
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão <b>muito bem</b> previstas/implantadas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>excelente</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.13. Atividades de tutoria  NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	1	Quando <b>não há</b> o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem <b>muito bem</b> às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>excelente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem <b>não</b> permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>insuficiente</b> , o projeto pedagógico do curso.
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>suficiente</b> , o projeto pedagógico do curso.
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar <b>muito bem</b> o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira <b>excelente</b> , o projeto pedagógico do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.15. Material didático institucional  NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância  (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, <b>não</b> permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso.
	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>insuficiente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>suficiente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, <b>muito bem</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>excelente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes  NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância	1	Quando <b>não há</b> mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem <b>muito bem</b> às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>excelente</b> , às propostas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem <b>não atendem</b> à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>suficiente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, <b>muito bem</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>excelente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.18. Número de vagas  (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados)	1	Quando o número de vagas previstas/implantadas <b>não</b> corresponde à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>insuficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	3	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>suficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	4	Quando o número de vagas previstas/implantadas atende <b>muito bem</b> à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>excelente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.19. Integração com as redes públicas de ensino  <b>Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC</b>	1	Quando <b>não existem</b> ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b>insuficiente</b> .
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b>suficiente</b> .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão <b>muito bem</b> previstos/implantados com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b>excelente</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC</b>	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS <b>não está</b> formalizada por meio de convênio.
	2	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e <b>regional</b> e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>insuficiente</b> sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de mais de 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	3	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e <b>regional</b> e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>suficiente</b> sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e <b>regional</b> e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>muito boa</b> sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 3, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	5	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e <b>regional</b> e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>excelente</b> sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 2, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.21. Ensino na área de saúde  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando a IES oferece menos de 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	2	Quando a IES oferece pelo menos 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	3	Quando a IES oferece pelo menos 4 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, e que, no último ciclo avaliativo, alcançaram no mínimo conceito 4 no ENADE e no CPC (quando houver).
	4	Quando a IES oferece pelo menos 5 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	5	Quando a IES oferece pelo menos 6 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.22. Atividades práticas de ensino  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando <b>não</b> estão previstas/implantadas atividades práticas de formação.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b>insuficiente</b> , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b>suficiente</b> , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	4	Quando estão previstas/implantadas, <b>muito bem</b> , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b>excelente</b> , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

#### Relato Global da Dimensão 1

**Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL**

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE	1	Quando o NDE <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	1	Quando <b>não há</b> atuação do (a) coordenador (a) do curso.
	2	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância  <b>(Indicador específico para cursos a distância)</b>	1	Quando o (a) coordenador (a) possui <b>menos de 1 ano</b> de experiência em cursos a distância.
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos</b> .
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos</b> .
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos</b> .
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância <b>maior ou igual a 4 anos</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	1	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>menor que 1 ano ou menos de 1 ano de magistério superior</b> .
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso  NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>não é de tempo parcial ou integral</b> ; ou a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 25</b> , ou <b>não é respeitado o limite mínimo de 10 horas semanais</b> dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 20 e menor ou igual a 25</b> .
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 15 e menor ou igual a 20</b> .
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 10 e menor ou igual a 15</b> .
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>menor ou igual a 10</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso  NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for <b>menor que 10 horas</b> .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 10 e menor que 15 horas</b> semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 15 e menor que 20 horas</b> semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 20 e menor que 25 horas</b> semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 25 horas</b> semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é menor que 15%.
	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 15% e menor que 30%.
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 30% e menor que 50%.
	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 50% e menor que 75%.
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 75%.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há doutores do curso.
	2	Quando o percentual de doutores do curso é menor ou igual a 10%.
	3	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 10% e menor ou igual a 20%.
	4	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 20% e menor ou igual a 35%.
	5	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 35%.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	1	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20%.
	2	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33%.
	3	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60%.
	4	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80%.
	5	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80%.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.10. Experiência profissional do corpo docente  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
<b>NSA para egressos de cursos de licenciatura</b>  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso)	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
<b>Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais</b>	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 30%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 30% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	1  2  3  4  5	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.  Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.  Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.  Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.  Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes  <b>NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD)</b>	1  2  3  4  5	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 161 vagas ou mais</b> .  Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 151 a 160 vagas</b> .  Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 141 a 150 vagas</b> .  Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 131 a 140 vagas</b> .  Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de <b>1 docente para 130</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1  2  3  4  5	Quando o colegiado <b>não está</b> previsto/implantado.  Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.  Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.  Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.  Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Indicador	Conceito	Critério
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica  (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando menos de 50% dos docentes <b>não têm</b> produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 1 a 3</b> produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 4 a 6</b> produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 7 a 9</b> produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>mais de 9</b> produções nos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso  (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  <b>NSA para cursos presenciais.</b> <b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004</b>	1	Quando existem tutores <b>não graduados</b> .
	2	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados</b> .
	3	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> .
	4	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação lato sensu</b> .
	5	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação stricto sensu</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância  (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  <b>NSA para cursos presenciais.</b> <b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004</b>	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>menor que 40%</b> .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 50% e menor que 60%</b> .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 60% e menor que 70%</b> .
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 70%</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante  <b>NSA para cursos presenciais.</b> <b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004</b>	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 60</b> .
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 50 e menor ou igual a 60</b> .
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 40 e menor ou igual a 50</b> .
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 30 e menor ou igual a 40</b> .
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>menor ou igual a 30</b> .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>menor que 25%</b> .
	2	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 25% e menor que 50%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	3	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 50% e menor que 75%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	4	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 75% e menor que 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	5	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente <b>não está</b> previsto/implantado, ou quando menos de 6 das áreas do curso estão representadas no núcleo existente.
	2	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>2 anos</b> de experiência docente, ou não cobre todas as áreas temáticas do curso.
	3	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>3 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	4	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>4 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	5	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>5 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

## Relato Global da Dimensão 2

### **Dimensão 3: INFRAESTRUTURA**

**Fontes de Consulta:** Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI  (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando <b>não existem</b> gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>insuficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>suficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>muito bons</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>excelentes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	1	Quando <b>não existe</b> espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é <b>muito bom</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.3. Sala de professores  (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso	1	Quando <b>não existe</b> sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do <b>número</b> de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do <b>número</b> de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do <b>número</b> de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do <b>número</b> de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.4. Salas de aula  (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando as salas de aula implantadas no curso <b>não têm</b> condições de funcionamento.
	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>insuficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>suficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>muito boas</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>excelentes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática  (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando <b>não há</b> meios implantados de acesso à informática para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, <b>muito bem</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	5	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.6. Bibliografia básica  (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5:  Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais)	1	Quando o acervo da bibliografia básica <b>não está</b> disponível; ou quando está disponível na proporção média de <b>um exemplar para 20 ou mais vagas anuais pretendidas/autorizadas</b> , de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente <b>não está</b> informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando <b>não existe</b> um mínimo de três títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de <b>um exemplar para a faixa de 15 a menos de 20 vagas anuais pretendidas/autorizadas</b> , de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de <b>um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas</b> , de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de <b>um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais pretendidas/autorizadas</b> , de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de <b>um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas</b> , de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.7. Bibliografia complementar  (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o acervo da bibliografia complementar <b>não está</b> disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui <b>menos de dois títulos</b> por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>dois títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>três títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>quatro títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>cinco títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.8. Periódicos especializados  (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12)	1	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>menor que 5 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com <b>acervo não atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade  NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados  Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.  Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos  Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
<b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</b>  (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	2	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
<b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</b>	3	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
<b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</b>	4	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	5	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
<b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados</b>  (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
<b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</b>	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
<b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</b>	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	1	Quando <b>não há</b> sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
<b>NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância</b>	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>insuficiente</b> para atender à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>suficiente</b> para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende <b>muito bem</b> à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>excelente</b> para atender à demanda real.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas  <b>Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas <b>não está</b> previsto/implantado; ou <b>não</b> possui regulamento específico.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>insuficiente</b> , às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>suficiente</b> , às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende <b>muito bem</b> às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>excelente</b> , às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação  <b>Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas com atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>insuficiente</b> atendimento às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>suficiente</b> atendimento às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais atende <b>muito bem</b> às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>excelente</b> atendimento às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC</b>	1	Quando a IES <b>não</b> conta com unidade(s) hospitalar(es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos.
	2	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>insuficientes</b> de formação do estudante de medicina.
	3	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>suficientes</b> de formação do estudante de medicina.
	4	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>muito boas</b> de formação do estudante de medicina.
	5	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es) de ensino, própria(s) ou conveniada(s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada(s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>excelentes</b> de formação do estudante de medicina.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.16. Sistema de referência e contrarreferência  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos</b>	1	Quando <b>não</b> está previsto/implantado o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, <b>não</b> permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	2	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>insuficiente</b> , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	3	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>suficiente</b> , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	4	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>muito boa</b> , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	5	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>excelente</b> , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.17. Biotérios  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC</b>	1	Quando <b>não há</b> biotério.
	2	Quando o biotério atende, de maneira <b>insuficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	3	Quando o biotério atende, de maneira <b>suficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	4	Quando o biotério atende <b>muito bem</b> às necessidades práticas do ensino.
	5	Quando o biotério atende, de maneira <b>excelente</b> , às necessidades práticas do ensino.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.18. Laboratórios de ensino  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC</b>	1	Quando o curso <b>não</b> dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/ implantados <b>insuficientes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>suficientes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>muito bons</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>excelentes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistemática e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.19. Laboratórios de habilidades  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC</b>	1	Quando o curso <b>não</b> dispõe de laboratórios com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>insuficientes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>suficientes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>muito boas</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>excelentes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.20. Protocolos de experimentos  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC</b>	1	Quando <b>não há</b> protocolos dos experimentos previstos/implantados.
	2	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>insuficiente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).
	3	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>suficiente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).
	4	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são <b>muito bem</b> explicitados e desenvolvidos para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).
	5	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>excelente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nuremberg e Helsinki).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.21. Comitê de ética em pesquisa  <b>Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC</b>	1	Quando <b>não</b> existe o comitê de ética funcionando.
	2	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira <b>insuficiente</b> .
	3	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira <b>suficiente</b> e em processo de homologação pela CONEP.
	4	Quando existe o comitê de ética funcionando <b>muito bem</b> e homologado pela CONEP.
	5	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira <b>excelente</b> e homologado pela CONEP.

### Relato Global da Dimensão 3

--

### PESOS POR DIMENSÃO

#### **Autorização de Curso**

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	40

#### **Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso**

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

### REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

Dispositivo Legal		Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.</b>	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena</b> (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004)	A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	<b>Titulação do corpo docente</b> (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
4	<b>Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b> (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
5	<b>Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria Normativa N° 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			

Dispositivo Legal		Explícitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
6	<b>Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
7	<b>Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas</b> Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia)	O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?			
8	<b>Tempo de integralização</b> Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)	O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?			
9	<b>Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida</b> (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
10	<b>Disciplina de Libras</b> (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?			
11	<b>Prevalência de avaliação presencial para EaD</b> (Dec. N° 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?			
12	<b>Informações acadêmicas</b> (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			
13	<b>Políticas de educação ambiental</b> (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)	Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?			

#### Considerações Finais da Comissão de Avaliadores

## GLOSSÁRIO

<b>1.</b>	<b>Acervo virtual</b>	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto e com acesso universal via internet.
<b>2.</b>	<b>Acessibilidade</b>	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00). Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistiva para esses alunos.
<b>3.</b>	<b>Análise sistêmica e global</b>	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
<b>4.</b>	<b>Áreas temáticas do curso de medicina</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber. As áreas temáticas do curso de medicina são: Celular e Molecular, Clínica Médica, Pediatria, Gineco-Obstetrícia, Clínica Cirúrgica, Saúde da Família, Medicina Social e Saúde Coletiva.
<b>5.</b>	<b>Área do curso</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
<b>6.</b>	<b>Atividades complementares</b>	Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente escolar.
<b>7.</b>	<b>Avaliação</b>	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
<b>8.</b>	<b>Bibliografia básica</b>	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter básico.
<b>9.</b>	<b>Bibliografia complementar</b>	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter complementar.
<b>10.</b>	<b>Colegiado de curso ou equivalente</b>	Instância de tomada de decisões administrativas e acadêmicas constituída por representação discentes e docentes.
<b>11.</b>	<b>Competências</b>	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.

12.	<b>Condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino</b>	As condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino devem contemplar os seguintes aspectos: oferecimento de residência médica credenciada pela CNRM, pelo menos nas áreas de clínica médica, pediatria, cirurgia, ginecologia e obstetrícia, saúde coletiva e saúde da família; atendimento majoritário pelo SUS, nos diferentes níveis de complexidade na atenção à saúde; infraestrutura básica constituída por ambulatórios (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), unidades de internação (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), centro cirúrgico e obstétrico, unidades de urgência e emergência (clínica, cirúrgica e traumatológica), UTI neonatal, pediátrica e de adultos e instalações para o funcionamento do PSF; laboratórios de exames complementares (setor de imagens, laboratório clínico e de anatomia patológica), necessários nos diferentes níveis de complexidade; serviço de arquivo e documentação médica com acesso ao setor de atendimento resolutivo de alto nível para as urgências/emergências.
13.	<b>Cursos da área da saúde</b>	Os cursos de bacharelado da área da saúde, de acordo com a Resolução CNS nº 278 de 8/10/1998, são: Assistência Social; Biologia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Terapia Ocupacional. Os cursos superiores de tecnologia na área da saúde constam no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
14.	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs</b>	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.
15.	<b>Disciplina/Unidade Curricular</b>	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
16.	<b>Docente</b>	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação <i>in loco</i> , esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
17.	<b>Docente equivalente a 40 horas</b>	O cálculo do docente equivalente a 40 horas é feito pelo somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos/contratados dividido por 40.
18.	<b>Docente horista</b>	O regime de trabalho horista corresponde ao docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
19.	<b>Docentes em tempo integral</b>	O regime de trabalho em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Portaria Normativa N° 40). Observação: nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
20.	<b>Docentes em tempo parcial</b>	O regime de trabalho em tempo parcial é definido pela Portaria Normativa 40 consolidada em 29 de dezembro de 2010.

21.	<b>Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos</b>	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
22.	<b>Estágio curricular supervisionado</b>	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
23.	<b>Estrutura curricular</b>	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
24.	<b>Extensão</b>	A extensão acadêmica é ação de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos.
25.	<b>Gabinete de trabalho</b>	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
26.	<b>Gestão acadêmica</b>	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
27.	<b>Implantado (a)</b>	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
28.	<b>Iniciação científica</b>	A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas instituições de ensino superior em diversas áreas do conhecimento.
29.	<b>Instituição de Educação Superior –IES</b>	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
30.	<b>Integralização</b>	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
31.	<b>Interdisciplinaridade</b>	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.
32.	<b>Laboratórios de ensino</b>	Laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória).
33.	<b>Laboratórios de habilidades</b>	Laboratórios equipados com diversos instrumentos em quantidade e diversidade para capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
34.	<b>Material didático institucional</b>	É o componente essencial da qualidade da comunicação entre a instituição e o aluno, tais como guias, tutoriais e manuais do aluno. Permite executar a formação definida no Projeto Pedagógico do Curso, considerando conteúdos específicos, objetivos, técnicas e métodos.
35.	<b>Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD</b>	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EaD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos. A elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.

36.	<b>Mecanismo de interação entre docentes, tutores, (quando houver) e estudantes</b>	Compõe o conjunto de estruturas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e os respectivos procedimentos e as formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justifica-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de TIC, elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
37.	<b>Metodologia</b>	Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa.
38.	<b>Natureza econômica e social da região</b>	Características que definem as questões econômicas e sociais da região no país onde a IES/curso está sendo desenvolvido.
39.	<b>NSA - Não se aplica</b>	Não se aplica ao curso ou indicador específico. Deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.
40.	<b>Núcleo Docente Estruturante - NDE</b>	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
41.	<b>Orientação de TCC</b>	Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.
42.	<b>Periodicidade</b>	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
43.	<b>Periódicos especializados</b>	Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.
44.	<b>Pesquisa</b>	Pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.
45.	<b>Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>	É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
46.	<b>Políticas Institucionais</b>	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender à missão proposta pela IES.

47.	<b>Práticas Pedagógicas</b>	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
48.	<b>Previsto (a)</b>	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
49.	<b>Produção científica, cultural, artística e tecnológica.</b>	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem Qualis e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
50.	<b>Profissões regulamentadas</b>	Profissões regulamentadas são aquelas definidas por lei e com uma regulamentação própria de direitos e garantias.
51.	<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
52.	<b>Stricto sensu</b>	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
53.	<b>Supervisão</b>	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada (§ 2º, art. 1º do Decreto 5.773/2006). Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.
54.	<b>TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação</b>	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros.
55.	<b>Título de Doutor</b>	Segundo nível da pós-graduação stricto sensu. Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, os obtidos em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou os títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
56.	<b>Título de Especialista (pós-graduação lato sensu)</b>	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).

<b>57.</b>	<b>Título de mestre</b>	Primeiro nível da pós-graduação <b>stricto sensu</b> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <b>Stricto Sensu</b> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
<b>58.</b>	<b>Turno integral</b>	Curso oferecido inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
<b>59.</b>	<b>Turno matutino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até as 12h, todos os dias da semana.
<b>60.</b>	<b>Turno noturno</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
<b>61.</b>	<b>Turno vespertino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre as 12h e as 18h, todos os dias da semana.
<b>62.</b>	<b>Tutoria a distância</b>	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
<b>63.</b>	<b>Tutoria presencial</b>	O tutor presencial atende aos alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.
<b>64.</b>	<b>Unidade curricular</b>	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
<b>65.</b>	<b>Unidade Hospitalar de Ensino</b>	A Unidade Hospitalar de Ensino própria ou conveniada deverá ser certificada como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (Portaria 2.400/07), sendo centro de referência regional há pelo menos dois anos.
<b>66.</b>	<b>Vagas anuais autorizadas</b>	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773/2006.
<b>67.</b>	<b>Vagas anuais implantadas</b>	Número total de vagas expressas em ato autorizativo. No caso de instituições com autonomia, o avaliador deve verificar nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.

