



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ELINÁSIA DE SOUZA NASCIMENTO

**A GESTÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO *CAMPUS*
FLORESTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS COORDENADORES**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

ELINÁZIA DE SOUZA NASCIMENTO

**A GESTÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CAMPUS
FLORESTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS COORDENADORES**

Texto de Dissertação submetido ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Linha de Pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial de Cruzeiro do Sul - UFAC

N244g Nascimento, Elinásia de Souza, 1980.

A gestão acadêmica nos cursos de licenciaturas do *Campus Floresta*: uma análise a partir do olhar dos coordenadores / Elinásia de Souza Nascimento; Orientadora: Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. - 2022.

146 f.: il; 30 cm.

Dissertação – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - AC, 2022.

Inclui anexo, apêndice e referências bibliográficas.

1. Gestão acadêmica. 2. Coordenador de licenciaturas. 3. *Campus Floresta*. I. Bezerra, Maria Irinilda da Silva. II. Título.

CDD: 371.2

Bibliotecária: Jéssica Maia Amadio CRB-11º/1009

A GESTÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO CAMPUS FLORESTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS COORDENADORES

Elinásia de Souza Nascimento

Texto de Dissertação, defendido em 17/08/2022 e considerado aprovado para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidenta

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Membro Externo - UFAC

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Membro Interno - UFAC

Prof. Dr. Cleidison de Jesus Rocha
Suplente - UFAC

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2022

Dedico esse trabalho aos meus pais (*in memoriam*) que se fazem presentes em todos os dias da minha vida. Apesar da enorme saudade, sinto que eles continuam olhando por mim e intercedendo pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meu agradecimento vai para o grandioso arquiteto do universo, o Altíssimo Deus Celestial, pela oportunidade de realizar o mestrado e por ter colocado na minha vida pessoas especiais que contribuíram significativamente na construção deste trabalho. Por ter me sustentado com sabedoria, saúde e foco para seguir essa jornada e chegar até aqui.

Ao Francisco Júnior, meu esposo, pela paciência durante essa jornada e pelo incentivo de sempre aos meus estudos, dando todo o suporte necessário para que eu realizasse esse sonho.

Aos meus pais, Eugênia e Uilson (*in memoriam*), por terem sido os melhores pais do mundo. Por terem sido tão amorosos, compreensivos, verdadeiros exemplos de vida para mim e para minha irmã e por nunca terem medido esforços para priorizar e valorizar os meus estudos. Gratidão!

À minha irmã, Eunásia, grande amiga e companheira, que me ajudou com suas palavras de incentivo em todos os momentos.

Meus agradecimentos aos colegas do mestrado, em especial, à minha amiga de décadas, Vanessa, que por muitos anos foi e continua sendo uma grande parceira nos estudos. Nossa amizade ganhou força nos encontros de estudos para concursos públicos e, recentemente, tivemos o privilégio de cursarmos o mestrado juntas também. Gratidão!

Um agradecimento especial à minha orientadora, Irinilda Bezerra, por ter acreditado em mim, abraçado meu projeto e contribuído, significativamente, com seus conhecimentos. Grata pela grande dedicação ao meu trabalho e pela paciência, principalmente nos momentos em que eu sentia vontade de desistir dessa jornada.

Por fim, minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL e aos professores que compartilharam uma vasta bagagem de conhecimentos. Seus ensinamentos priorizaram um olhar crítico; novas formas de ver as transformações da sociedade, e foram essenciais para a construção deste trabalho.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (John Dewey).

RESUMO

Este estudo busca resolver a seguinte problemática: quais elementos integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito da graduação em licenciaturas do *Campus* Floresta na Universidade Federal do Acre? No intuito de responder essa problemática, definimos como objetivo geral: analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre (Ufac). Para tanto, realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados, aplicamos os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas; análise de fragmentos do Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) e Regimento Geral, todos da Ufac. Na fundamentação teórica utilizamos alguns autores, como: Abreu Junior (2017), Cerdeira (2012), Fávero (2000; 2006), Saviani (1999; 2010), Quintiere, Vieira, Oliveira (2012) e Franco (2002). Os sujeitos participantes da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de licenciaturas do *Campus* Floresta – Ufac, totalizando 05 entrevistados. Os dados foram interpretados com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2004). No processo dos resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, os dados foram tabulados, procedendo-se à análise de conteúdo por meio de duas categorias estipuladas, *a posteriori*: (1) Perfil do coordenador de curso: o gestor e sua atuação e (2) Percepção do coordenador de curso: formação e atuação. Os resultados da pesquisa permitiram constatar que, antes mesmo de exercer a função de coordenador de curso, o docente deve ter conhecimento de suas atribuições, uma vez que estas estão devidamente normatizadas nos documentos oficiais da Ufac, que são: o Regimento Geral (2013) e o Estatuto (2013). Mesmo tendo conhecimento das atribuições que competem a ele exercer, o coordenador de curso precisa ter ainda, à sua disposição elementos que o auxiliem no desenvolvimento das atividades na coordenação do curso. Alguns desses elementos foram apresentados pelos entrevistados, como ferramentas consideradas importantes e necessárias para o desenvolvimento do trabalho nos âmbitos acadêmico e pedagógico, como: parcerias com o colegiado do curso, com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), com os alunos e com os professores. Conclui-se, portanto, que o coordenador de curso precisa, além de contar com o apoio da comunidade acadêmica em geral, dispor de atributos específicos que irão viabilizar seu trabalho durante o exercício da sua função, como, por exemplo, ter experiência profissional, ser graduado no curso que desenvolve a sua gestão e possuir titulação acadêmica igual ou superior aos demais docentes do curso.

Palavras-chave: Gestão acadêmica, Coordenador de Licenciaturas, *Campus* Floresta.

ABSTRACT

The problem of this study is: What elements are part of the academic management of the course coordinator in the context of undergraduate degrees at *Campus Floresta* at the Federal University of Acre? To answer this problem, we defined as a general objective: To analyze the elements that make up the academic management of the course coordinator in the context of degree courses at the Forest *Campus* of the Federal University of Acre (Ufac). For that, qualitative research was carried out, of the exploratory descriptive type. As for the technical procedures, we carried out bibliographic, documentary and field research. For data collection, we applied the following instruments: semi-structured interviews; analysis of fragments of the Statute, Institutional Development Plan (PDI) and General Regulations, all from Ufac. In the theoretical foundation we use some authors, such as: Abreu Junior (2017), Cerdeira (2012), Fávero (2000; 2006), Saviani (1999; 2010), Quintiere, Vieira, Oliveira (2012), Franco (2002) among others. The subjects participating in the research were the coordinators of the degree courses at *Campus Floresta* - Ufac, in a total of 05 respondents. Data were interpreted based on discourse analysis, according to Bardin (2004). In the process of analyzing the narratives obtained through semi-structured interviews, the data were tabulated, proceeding to the content analysis through two categories stipulated by the author of this work: (1) Profile of the course coordinator: the manager and his performance and (2) Perception of the course coordinator: training and performance. The research results showed that, even before exercising the role of course coordinator, the teacher must already be aware of their competences, since these are duly regulated in the official documents of Ufac, which are: the General Regulations (2013) and the Statute (2013). However, despite being aware of the attributions that he is responsible for exercising, the course coordinator needs to have at his disposal elements that help him in the development of his activities. Some of these elements were presented by the interviewees, as tools considered important and necessary for the development of work in the academic and pedagogical spheres, such as: partnerships with the course collegiate, with the Structuring Teaching Nucleus (NDE), with students and with teachers. It is concluded that the course coordinator needs not only the support of the academic community in general, but also needs to have specific attributes that will enable his work during the exercise of his function, such as having professional experience, being a graduate in the course that develops its management and have an academic degree superior to the other professors of the course.

Keywords: Academic management, Pedagogical management, Degree coordinator, Integrant Elements.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de exercício docente e na função de gestor	79
Gráfico 2 - Titulação acadêmica dos coordenadores de curso.....	81
Gráfico 3 - O gestor e sua atuação	81
Gráfico 4 - Experiência administrativa do coordenador	89
Gráfico 5 - Atribuições de competência exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas	89
Gráfico 6 - Atribuições de competência não exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas	91
Gráfico 7 - Atribuições de competência exclusiva do coordenador e outras funções que o coordenador precisa desempenhar	93
Gráfico 8 - Funções gerenciais que os coordenadores consideram essenciais	94
Gráfico 9 - Funções gerenciais que os coordenadores consideram essenciais.	96
Gráfico 10 - Atividades que o gestor do curso desenvolve que possuem maior vínculo com o processo de ensino-aprendizagem	97
Gráfico 11 - Atividade prevista no Regimento Geral da Ufac.	100
Gráfico 12 - Forma de acompanhamento dos índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão	102
Gráfico 13 - Formação acadêmica na área do curso	105
Gráfico 14 - Titulação do coordenador do curso	107

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Síntese da estrutura organizacional da Ufac.....	49
Figura 1 - Mapa da Localização da Ufac no Estado do Acre.....	51
Figura 2 - Organograma organizacional dos Centros.....	58
Figura 3 - Organograma das relações de interconexão entre as funções de um coordenador e realidade cotidiana.	68
Figura 4 - Relação entre formação e atuação	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL	Centro de Educação e Letras
CEP-UFAC	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Acre
CMULTI	Centro Multidisciplinar
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSU	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES	Instituição de Ensino Superior
IEVAL	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Vale do Juruá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPEHL	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAC	Universidade Federal do Acre

URJ Universidade do Rio de Janeiro
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	14
INTRODUÇÃO	15
OBJETIVO GERAL.....	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1. . PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 TIPO DE PESQUISA	23
1.2 COLETA DE DADOS.....	25
1.3 ANÁLISE DE DADOS	27
2. A HISTÓRIA E GESTÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL	29
2.1 A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS LEGAIS E ADMINISTRATIVAS.....	30
2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ACRE: DA UFAC À CRIAÇÃO DO <i>CAMPUS</i> FLORESTA E A ADESÃO AO REUNI	47
3. PENSANDO AS FUNÇÕES E AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO: UMA IMERSÃO NO ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UFAC	57
3.1 O COORDENADOR DE CURSO	59
3.2 O COLEGIADO DE CURSO	72
3.3 DOS NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES	75
4 DANDO VOZ AOS SUJEITOS: A GESTÃO NO <i>CAMPUS</i> FLORESTA	78
4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	78
4.1.1 Perfil dos coordenadores de curso: o gestor e a sua atuação.....	79
4.1.2 Percepção do coordenador de curso: formação e atuação.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A.....	129
APÊNDICE B.....	130
ANEXO A - TCLE	131
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	139
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA	140
Apresentação do Projeto:.....	140
Objetivo da Pesquisa:	140
Avaliação dos Riscos e Benefícios:	140

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas deste século, as universidades federais vêm se constituindo em importante espaço de debate político e científico, vivenciando um momento de crescimento tanto no número de cursos oferecidos, quanto na qualidade do ensino ofertado. Diante desse contexto, conhecer sobre a gestão dos cursos oferecidos pelas universidades públicas no Brasil se consolida um desafio ímpar diante da possibilidade de suscitar questões que estejam fora de nossa governabilidade prática enquanto pesquisadores. Porém, temáticas como esta podem contribuir para uma reflexão mais ampliada sobre o assunto, tendo em vista que a gestão desempenha um papel determinante quanto aos rumos da instituição, favorecendo ou não à consecução dos seus objetivos.

Conforme Abreu Júnior (2017), as especificidades na gestão de uma universidade diferenciam-se de outros mecanismos de organização social por sua intencionalidade, estrutura, processos decisórios e estratégias distintas daquelas desenvolvidas nas burocracias tradicionais. Para o autor, a universidade contemporânea intenciona, em articulação com as dimensões educativas, a formação técnica para o mercado de trabalho, a democratização e disseminação do conhecimento, assumindo, da forma mais elevada possível, um papel crítico na sociedade, consolidando-se em um espaço de diversidade cultural e política, cuja gestão prioriza conciliar interesses e administrar os conflitos e as necessidades que se apresentem no desenrolar da ação educativa.

Gomes et al. (2013) complementam que a gestão é uma ferramenta de grande relevância nas instituições, sobretudo nas universidades federais, de modo que administradores tomam decisões que incidem de maneira positiva ou negativa nos resultados vivenciados no cotidiano das referidas instituições. Outrossim, exige-se eficiência das universidades no tocante à oferta de um ensino de qualidade que proporcione os meios adequados para o desenvolvimento de pesquisa básica, aplicada e tecnológica, com vistas à produção de conhecimentos científicos que deem respostas aos desafios e demandas socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade, com efetividade e regionalização.

Silva (2014) aponta que a gestão de um curso deve priorizar a construção coletiva com proposição metodológica flexível que favoreça e assegure a autonomia

dos gestores responsáveis pelos processos, conforme as demandas e especificidades de cada curso, buscando possibilitar o estabelecimento de prioridades e cronogramas próprios do curso. Com isso, a gestão deve considerar como ponto de convergência a situação das unidades envolvidas, visando promover a materialização das ações sob um enfoque participativo, consensual e em conformidade com os grupos incorporados ao processo.

Para Meyer Jr. e Meyer (2011), compete à gestão acadêmica a coordenação do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária a promoção de um contexto que possibilite a aprendizagem, e que esta seja o objetivo principal do ensino. Em consonância com esse pensamento, Cerdeira (2012) acrescenta que a contemporaneidade acarreta, aos processos de gestão acadêmica, desafios que cotidianamente se modificam à medida que se alteram as relações sociais e econômicas. Posto isto, podemos inferir que os rumos da gestão acadêmica em uma universidade pública são determinantes para o desenvolvimento cultural de uma sociedade, e deste modo, vemos a necessidade de se oferecer ao assunto uma posição de destaque.

Torres e Pimenta (2017) defendem que a responsabilidade atribuída aos coordenadores de cursos alcança dimensões pedagógicas, entretanto, por se tratar de gestão, incluem-se também as dimensões administrativas e políticas. O desempenho do coordenador é aferido por perspectivas diferentes, como: o ponto de vista dos alunos, dos pares, direção de centro (ou departamento), reitoria, comunidade externa, bem como nas dimensões de reconhecimento de curso ou sua renovação. Assim, entendemos que a Coordenação de Curso assume a responsabilidade pela gestão e qualidade do curso.

Portanto, compreende-se que o problema abordado nesta dissertação se insere na temática de “gestão e política educacional”, que faz parte da linha de pesquisa “Ensino, humanidades, processos educativos e culturas”, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Ufac. Nesse entorno, este estudo foca na gestão do coordenador de curso, buscando analisar as funções do coordenador de curso e os elementos que contribuem para uma gestão acadêmica eficiente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-exploratório, realizada mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo, através da aplicação de entrevista semiestruturada. O estudo se fundamenta em autores cujos

estudos foram primordiais no arcabouço teórico desta pesquisa e na definição das discussões suscitadas, como: Abreu Junior (2017) e Cerdeira (2012), que versam sobre a gestão universitária, os desafios e suas interfaces com as políticas públicas para a educação superior; Fávero (2000; 2006) e Saviani (1999; 2010), que discutem a universidade destacando a tomada de consciência de sua situação por vários setores da sociedade; Quintiere, Vieira, Oliveira (2012), que proporcionam uma análise de como reitores percebem suas competências gerenciais; Franco (2002), que abrange ideias sobre o perfil adequado do coordenador do curso, para que ele possa desempenhar as funções que dele se espera, visando o fortalecimento do curso e, conseqüentemente, da instituição.

A pesquisa pressupõe a ideia de que o conceito de coordenação acadêmica se volta aos aspectos mais administrativos da função e que, paulatinamente, direciona-se às funções acadêmicas, políticas e institucionais. Observamos, ainda, que as pesquisas sobre gestão acadêmica enfatizando o papel do coordenador de curso ultimamente vêm se ampliando. Definimos, portanto, como problema de pesquisa o seguinte: **quais elementos integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito da graduação em licenciaturas do *Campus Floresta* na Universidade Federal do Acre?**

A partir do problema acima delimitado, elencamos três questões de estudo, a saber:

- a. Quais são as funções do coordenador de curso e em que contribuem para uma gestão acadêmica?
- b. Quais atividades da gestão do coordenador de curso têm relação com o ensino?
- c. Existe relação entre a formação dos coordenadores de curso e a gestão por eles exercida?

Na busca por respostas à pergunta da pesquisa, foram definidos o objetivo geral e os específicos descritos abaixo.

OBJETIVO GERAL

Analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito da graduação em licenciaturas do *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos abaixo listados nortearam a pesquisa em prol de atender ao objetivo geral proposto:

- Identificar as funções do coordenador de curso no *Campus Floresta*;
- Descrever os elementos que contribuem para que o coordenador de curso desenvolva uma gestão acadêmica eficiente;
- Conhecer as atividades da gestão acadêmica do coordenador de curso que tem relação com o ensino;
- Verificar a existência de relação entre a formação dos coordenadores e a gestão por eles exercida.

A escolha desta temática se deu pelo anseio em conhecer a relação entre a gestão acadêmica e a qualidade do ensino universitário, mais especificamente em compreender como se constitui o conjunto de elementos que auxiliam o coordenador de curso no exercício da sua função e como essa gestão pode influenciar no resultado do ensino oferecido no curso.

Durante o percurso deste trabalho, encontraremos com frequência os termos competências e elementos, no entanto, cabe-nos dizer que estes seguem conceitos distintos neste contexto. Entendemos que o primeiro está relacionado ao rol de atribuições que competem ao coordenador de curso executar durante a sua gestão, uma vez que esta terminologia está devidamente expressa no Regimento Geral da Ufac. Ao passo que o segundo termo nos remete às ferramentas que o gestor dispõe para auxiliá-lo a desenvolver um bom trabalho durante o exercício da sua função, sendo, de fato, o problema do estudo proposto.

Ainda sobre a escolha desse tema, justifica-se pelo fato de que, uma vez no cargo de técnica administrativa em educação e trabalhando lado a lado com o coordenador de curso, começaram a surgir questionamentos a respeito do gerenciamento de um ambiente acadêmico tão complexo como a coordenação de um curso; sobre as funções do gestor e o que está por trás de toda a malha administrativa que organiza o funcionamento de uma coordenação de curso em uma instituição federal de ensino superior como a Ufac.

Vale ressaltar que tal reflexão encontra afinidade com a minha trajetória pessoal e profissional, considerando a formação acadêmica de Bacharelado em

Administração pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Vale do Juruá – IEVAL e atuação como assistente administrativo da Universidade Federal do Acre desde o ano de 2017.

Diante disso, tornou-se latente a ideia de pesquisar como se operacionaliza a gestão acadêmica nesta Instituição de Ensino Superior (IES). A junção de conhecimentos acadêmicos e a experiência profissional despertaram, pois, o interesse pelos estudos relacionados à administração pública e como se desenvolvem os processos relacionados ao planejamento e às práticas de gestão no âmbito acadêmico/administrativo da Ufac.

De maneira a contextualizar um pouco mais sobre a escolha do tema, destaco um pouco a minha história profissional. Após 15 anos de atuação no setor privado, resolvi focar nos estudos para ser aprovada em concurso e adquirir a tão sonhada estabilidade enquanto servidora pública. Confesso que não foi fácil, uma vez que trabalhava em período integral, restando poucas horas livres para os estudos. Para alcançar esse objetivo, estava convicta de que precisaria de muito esforço, foco e dedicação.

Desta forma, trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, finais de semana e feriados. As primeiras tentativas foram frustrantes, mas, não ao ponto de me fazer desistir. Com muita persistência, os resultados positivos surgiram em 2012, quando fui aprovada no concurso público da Caixa Econômica Federal para o cargo de técnico bancário e convocada no ano de 2013. No mesmo período, também fui aprovada em outros dois concursos públicos, e um deles foi para o cargo de assistente administrativo da Ufac, em 2014, no entanto, a convocação aconteceu somente em 2017.

Resolvi, então, pedir demissão da Caixa Econômica Federal para assumir o cargo de assistente administrativo na Universidade Federal do Acre, motivada pela oportunidade de conciliar o trabalho com os estudos na própria instituição.

A minha primeira lotação na Ufac se deu no Centro de Educação e Letras – CEL, tendo como atividade principal o auxílio à Coordenação do curso de Licenciatura em Letras Espanhol nas diversas atividades da gestão administrativa relacionadas aos alunos. Dois anos depois, por minha solicitação, fui transferida para o Centro Multidisciplinar – CMULTI, onde atualmente continuo realizando atividades correlatas ao cargo junto ao curso de Bacharelado em Engenharia Florestal e, mesmo valorizando e admirando o âmbito educacional em sua plenitude,

a necessidade de aprofundar os estudos na temática da gestão surgiu, somente, após o efetivo exercício no cargo de técnico administrativo em educação, na função de assistente administrativo. Considerando que a área de atuação é correlata à minha formação acadêmica, as indagações sobre a gestão acadêmico-pedagógica e as funções do coordenador de curso em instituição de ensino superior, motivaram o desejo de realizar o presente estudo.

Concernente ao assunto, diversos debates têm sido estabelecidos acerca da trajetória histórica do ensino superior no Brasil, altercando sobre a universidade pública no contexto político e econômico do país. a história da origem das universidades é bastante complexa, segundo Barreto e Filgueiras (2007, p. 1780), “a criação de universidades, e não mais apenas escolas superiores isoladas, só se efetivou no século XX, num fenômeno singular brasileiro”. Coexistem distintas interpretações acerca da trajetória histórica da universidade federal.

Assim como seus desafios e transformações, reconhece-se a necessidade de transformação na gestão da instituição, para que acompanhem as mudanças que surge na sociedade, tornando-se, para isso, necessário conhecer a origem das estruturas organizacionais das universidades no Brasil, bem como os processos por meio dos quais ela se desenvolve e, ademais, quais as estratégias que seus gestores podem utilizar a fim de alcançar as melhorias idealizadas.

Essa pesquisa nos possibilitou compreender, primeiramente, como se deu o processo de criação da universidade pública no Brasil e no Acre, com foco nos processos de gestão acadêmica, centralizado na figura do coordenador de curso e na relação que seu perfil gestor apresenta com o ensino. Nessa senda, para a análise dos processos de gestão e a sua relação com a qualidade do ensino oferecido enquanto produto para a sociedade, considerou-se suas interfaces políticas e administrativas. Preliminarmente, partimos de uma concepção integral de instituição, inserida nos processos sociais e na conjuntura política e econômica do país. Destarte, é possível compreender como os processos de gestão acadêmica, no âmbito da universidade federal, incidem positiva ou negativamente nas questões do ensino na instituição.

A relevância deste estudo reside na importância da compreensão, por parte da comunidade acadêmica e da sociedade, dos critérios que devem constituir a gestão acadêmica na universidade federal, de maneira aprofundada e por meio de embasamento legal e histórico. Ademais, a gestão é um aspecto indispensável no

bojo da reflexão sobre a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois as suas implicações e metodologias incidem diretamente na qualidade do resultado do referido processo.

A educação no Brasil, sobretudo a educação superior, tem passado por diversos estágios, cumprido distintos propósitos, conforme se modifica a visão de homem e de sociedade, e os intentos aos quais ela se destina a atender, em determinado contexto histórico e social. Propomo-nos a conhecer os mecanismos postos em pauta na gestão da instituição, no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura, o que pode contribuir para o aperfeiçoamento pessoal/profissional e consequente crescimento qualitativo da Ufac.

A investigação busca apresentar dados informativos que poderão contribuir com o trabalho dos profissionais da educação, bem como com aqueles que atuam nos espaços da gestão da Universidade Federal do Acre, ao procurar esclarecer as trajetórias que podem ser percorridas na definição das competências que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Ufac.

A fundamentação teórica se dá por pesquisa bibliográfica para nortear a análise do perfil de gestão do coordenador acadêmico na Universidade Federal do Acre, delineando suas atribuições, desafios e dificuldades, assim como as políticas públicas criadas para o ensino universitário que promovem repercussões significativas no modelo de ensino e na sua qualidade final, refletindo na formação do egresso.

Quanto aos sujeitos, trata-se de uma amostragem não-probabilística, ao passo que não foram utilizadas formas aleatórias de seleção e a coleta se baseou em critérios definidos previamente, selecionando os coordenadores dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre, *Campus* Floresta. O espaço amostral contemplou cinco coordenadores, responsáveis pelos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol e Pedagogia. Apenas a coordenação do curso de graduação em Licenciatura Indígena não foi incluída, tendo em vista que o referido curso estava com as atividades acadêmicas suspensas devido à pandemia de COVID-19.

Na análise documental foram utilizadas o Regimento Geral da Ufac (2013b), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024) e o Estatuto da Ufac (2013a), com vistas a verificar as disposições destes documentos acerca das

principais competências requeridas para o exercício da gestão de curso na Universidade e as atribuições do coordenador acadêmico, realizando uma análise sobre como estas atribuições vêm sendo exercidas e as suas implicações para a efetividade do ensino na instituição. A pesquisa recorreu ainda, como fontes de informação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) no intuito de referenciar as falas dos sujeitos. A análise dos dados foi executada mediante a perspectiva da Análise de Conteúdo, de Bardin (2004; 2016), considerando a ocorrência das principais palavras mencionadas pelos sujeitos, na manifestação de suas respostas.

Desta maneira, este trabalho está organizado em cinco seções, que se apresentam subdivididos para melhor compreensão e disposição das discussões abordadas. Na introdução apresentamos as características gerais do trabalho, o problema, os objetivos e os motivos que nos levaram à escolha dessa temática. Na primeira seção trazemos o percurso metodológico, e nele iremos apresentar o caminho que trilhamos para o desenvolvimento e realização da pesquisa.

Na segunda seção abordaremos a trajetória da educação superior no Brasil e seus distintos momentos históricos, perpassando também pela universidade no Acre e a fundação do *Campus Floresta*. A terceira seção versa sobre as atribuições e funções do coordenador de curso, no qual trataremos discussões voltadas especificamente para a figura do coordenador. A quarta seção traz a análise e a discussão dos dados coletados através dos documentos institucionais, bem como das entrevistas realizadas, em concordância com as discussões oferecidas pelo referencial teórico. Por fim, as considerações finais mostram ao leitor as semelhanças e diferenças entre o que está expresso nas normas da Ufac e o que, de fato, acontece no cotidiano da gestão acadêmica do coordenador de curso.

1. . PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo teve como principal objetivo analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Para tanto, delineamos, a seguir, o detalhamento teórico-metodológico da pesquisa quanto à abordagem, ao propósito, aos instrumentos de coleta de dados, à população e à amostra, os critérios de inclusão e exclusão, explicitando ainda, os procedimentos de análise dos dados.

1.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como do tipo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa. O viés descritivo se constitui por ter a pretensão de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, a partir da coleta de uma série de informações sobre o objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987). Além de seu caráter descritivo, nosso estudo é ainda caracterizado como sendo exploratório. Este tipo de estudo se caracteriza por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa envolve procedimentos e instrumentos de coleta de dados variados, como levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que estiveram imbricadas com o problema pesquisado.

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa incorpora uma abordagem interpretativa do mundo, pressupondo que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Consoante Minayo (2002, p. 21-22), esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Tendo em vista que os aspectos estudados nesta pesquisa se voltam para a compreensão da gestão acadêmica do coordenador de curso, exigindo aprofundamento nas ações cotidianas destes profissionais no âmbito da instituição na qual trabalham, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa. De acordo

com Saraiva (2002), isso significa que a pesquisa qualitativa se ocupa de aspectos subjetivos que visam o comportamento e reações dos sujeitos de estudo, fatores que não podem necessariamente ser medidos.

Segundo André (1995) afirma que, não utilizando dados numéricos e estatísticos, a abordagem de uma pesquisa se dá de forma subjetiva, tendo em vista que as perguntas feitas no instrumento estão marcadas por postura teórica, valores e visão de mundo do pesquisador. Há, pois, ênfase sobre as qualidades dos sujeitos e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Silva (2014) complementa que os dados coletados, sendo predominantemente descritivos, partem de uma análise do pesquisador - e conseqüentemente de uma compreensão do todo - para reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado.

Para Lüdke e André (1986, p. 05) “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. As autoras enfocam que “a pesquisa qualitativa envolve obtenção de dados descritivos e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13) tendo em vista que a descrição deve possibilitar o diálogo com o objeto.

Na adoção da abordagem qualitativa é importante que o pesquisador proceda cuidadosamente em todas as etapas da investigação, tendo atenção na escolha de métodos e seleção de instrumentos de coleta de dados que sejam condizentes com os objetivos da pesquisa e, sobretudo, na análise dos dados como forma de garantir a cientificidade e confiabilidade nos resultados alcançados. Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que almeja responder questões mais específicas, uma vez que trabalha com um universo de significados, valores e atitudes que envolvem os sujeitos da pesquisa. Essas questões não podem ser quantificadas numericamente.

Ainda assim, é possível que os dados qualitativos sejam complementados com aspectos numéricos, utilizados para referendar alguns resultados obtidos, como é o caso do nosso estudo. Entretanto, consideramos que o fato de trazer para a análise dados numéricos não desqualifica este estudo, como sendo predominantemente qualitativo. A abordagem qualitativa segue alguns procedimentos técnicos próprios, sendo os mais usuais a revisão bibliográfica e o

estudo de campo. Ambos os procedimentos estarão presentes nesta investigação, que foi ainda complementada com a pesquisa documental.

1.2 COLETA DE DADOS

Existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, realizou-se revisão de literatura seguida da pesquisa documental e de campo. A leitura e análise das referências teóricas publicadas em formatos impressos e eletrônicos - como livros, artigos científicos, páginas de *web sites* - foi realizada para conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 43) asseveram que a revisão de literatura proporciona “maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses”. Gil (2009) conjectura que tal pesquisa é desenvolvida em diálogo constante com o material produzido por outros autores, comumente encontrado em livros e artigos científicos.

É vantajoso esse tipo de pesquisa pelo fato de permitir ao pesquisador a “cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 130). O autor preceitua que tal vantagem se torna importante quando “o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionados ao objeto de estudo” (IBIDEM, p. 130), o que requer um complemento que geralmente se faz na pesquisa de campo.

Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada com o objetivo de complementar os dados coletados por meio das entrevistas e ocorreu em documentos como o Estatuto da Universidade Federal do Acre (2013), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento Geral da Universidade Federal do Acre (2013), buscando compreender o que versam esses documentos sobre os elementos que constitui a gestão pedagógica do coordenador de curso na instituição. A pesquisa também utilizou como fonte de informação os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) para referenciar as falas dos sujeitos.

A pesquisa de campo é o procedimento utilizado para a coleta de novos dados de fontes primárias para um propósito específico e, neste trabalho, foi executada mediante a realização de entrevista semiestruturada. A entrevista, para

Godoy (2005), é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um fluxo contínuo que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas até entrevistas não estruturadas. Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, podendo ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. No sentido amplo, a entrevista semiestruturada é definida por um conjunto de questões previamente estabelecidas, porém não são fixas, permitindo ao pesquisador adaptá-las conforme o rumo da conversa.

Tendo em vista que projetos relativos a seres humanos (direta ou indiretamente), somente podem ser iniciados após efetiva aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), o Projeto de Pesquisa que deu respaldo ao trabalho ora apresentado foi submetido à apreciação do CEP-Ufac e devidamente aprovado por este comitê através do Parecer nº 4.626.526, em 02 de abril de 2021 (ANEXO B).

Após aprovação pelo CEP, foi aplicado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante no ANEXO A desta pesquisa. De acordo com o compromisso pré-estabelecido no TCLE e considerando o fato da humanidade viver momento atípico decorrente da pandemia de COVID-19, foi necessário atender às normas de segurança estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde, conforme portaria do Ministério da Saúde nº 1.565 de 18 de junho de 2020 (BRASIL, 2020). Portanto, todas as entrevistas foram realizadas de maneira remota, por meio da plataforma *Google Meet*.

A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco coordenadores dos cursos de graduação em licenciaturas do *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre. Os instrumentos de coleta contavam com perguntas fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas), as quais estavam devidamente elencadas nos Apêndices A e B deste trabalho.

O contato inicial com os sujeitos ocorreu da seguinte forma: foi encaminhado o convite por e-mail, neste momento apenas dois deles responderam de imediato. Como não obtivemos respostas dos demais sujeitos por esse canal, estes foram contatados via ligação telefônica e em seguida, todas as entrevistas foram aceitas e agendadas. Felizmente, todos os sujeitos realizaram a entrevista, e cada

entrevistado enobreceu a temática da pesquisa, enfatizando que se trata de um assunto relevante e que merece um estudo mais aprofundado.

Dadas as incertezas que cercavam o contexto da pandemia, previmos, *a priori*, que a situação se normalizaria rapidamente e que as entrevistas seriam realizadas presencialmente nas dependências do *Campus* Floresta. Infelizmente, com o decorrer do tempo, a situação da pandemia só se agravou e isso fez com que as entrevistas com todos os sujeitos acontecesse de forma remota, através da plataforma do Google *Meet*.

As entrevistas ocorreram em dias alternados, conforme a disponibilidade de tempo de cada participante e, conforme explicado anteriormente, antes de iniciar a coleta das informações, foi encaminhado aos participantes o TCLE para leitura prévia e a coleta de assinaturas. Foi solicitado a cada entrevistado a autorização para gravar as falas, explicando-lhes que estas gravações seriam extremamente importantes no momento da organização e interpretação dos dados.

Informamos aos sujeitos, também, que as suas identidades seriam mantidas em sigilo e que as informações seriam utilizadas, exclusivamente, para o desenvolvimento deste estudo. Por fim, informamos que eles seriam identificados por códigos alfanuméricos, como COORD 01, COORD 02, COORD 03, COORD 04 e COORD 05.

As entrevistas tiveram duração inferior a uma hora, exceto uma delas, na qual, durante as questões abertas, restou desviado o foco da pesquisa por parte do entrevistado, necessitando de redirecionamento constante para que o objetivo fosse alcançado. Considerando essa situação, esta foi a única entrevista que teve duração de mais de uma hora.

1.3 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa documental se desenvolveu no intuito de ter uma base sobre o assunto via documentos que versam sobre a nossa temática. Nessa direção, selecionamos o Estatuto da Ufac (2013), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regimento Geral (2013). Além desses documentos, citamos também os

Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)¹, que não foram analisados, mas, apenas citados para referenciar as falas dos sujeitos com vistas a complementar aspectos acerca dos elementos requeridos para o exercício de gestão da Universidade e as atribuições do coordenador acadêmico. A pesquisa nesses documentos nos permitiu ter uma compreensão sobre as competências e atribuições do coordenador de curso, como essas são exercidas no cotidiano da instituição e as suas implicações para a efetividade do ensino.

Lüdke e André (1986) apontam que, embora pouco explorada, a análise documental é valiosa, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas. Outra vantagem apontada por Lüdke e André (1986) é que a análise documental permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável.

Marconi e Lakatos (2003, p. 47) afirmam que a análise documental consiste em “fazer o levantamento das obras e documentos que podem contribuir para a elucidação do objeto em estudo para em seguida, reunir sistematicamente todo o material a ser consultado”. O que configura que o pesquisador deve ser o mais imparcial possível no tratamento dos dados, mantendo imparcialidade durante o levantamento, descrição e interpretação.

Quanto aos dados coletados nas entrevistas, estes foram interpretados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, de Bardin (2004), considerando a ocorrência das principais palavras mencionadas pelos sujeitos na manifestação de suas respostas. A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da sua coleta. Segundo Bardin (2004, p. 89), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento:

- 1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final;
- 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação

¹ Os PPCs citados são referentes aos cursos de Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol e Pedagogia.

são básicas nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias;

3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa. Seguiremos estas três etapas para que possamos proceder na interpretação e análise dos dados coletados no decorrer de nossa investigação, de forma a apontar os resultados trazidos com a pesquisa do modo mais claro e o mais aproximado possível da realidade.

A seção seguinte apresenta uma discussão dos autores pesquisados ao longo do trabalho, trazendo contribuições sobre os caminhos e momentos históricos percorridos pela educação superior no Brasil, com ênfase na gestão universitária, considerando as perspectivas legais e administrativas no âmbito acadêmico.

2. A HISTÓRIA E GESTÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

Ao discorrer acerca da gestão acadêmica com foco nas atribuições e no papel do coordenador de curso de instituição de ensino superior, é interessante, preliminarmente, conhecer como a universidade trilhou seus caminhos de forma a desenhar os papéis e atribuições de seus atores e levar em consideração também como a conhecemos na atualidade.

Desta maneira, esta seção destina-se a discutir sobre a trajetória da educação superior no Brasil e no Acre. A educação no Brasil surge em um contexto de desigualdade social, e o ensino é compreendido como uma forma de democratizar a educação. Entretanto, quando se observa o acesso ao ensino superior, ainda se percebe esta desigualdade, como apontado:

... produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal. (CURY, 2008, p. 9)

Além disso, para a autora, a universidade é um espaço de discussão social, não somente em dimensões meramente teóricas, mas, deve ser propícia ao desenvolvimento do pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, tal como o direcionamento de propostas e soluções para os problemas vividos. Vale ressaltar que concordamos com, Fávero (2006) quando

esse afirma que ainda há um longo caminho a trilhar para que os avanços sejam cada vez mais abrangentes e inclusivos.

Essas discussões no contexto da atualidade, agregam um aprendizado, ao mesmo tempo difícil e exaustivo para todos os envolvidos com a instituição, porém, necessário para a melhoria do atendimento ao público a que se destina. Ponderando sobre esta questão, Fávero (2000) argumenta, ainda, que alguns dos impasses experimentados pela universidade brasileira podem estar associados à própria história dessa instituição no país, considerando que a sua criação não se voltou para atender às necessidades fundamentais da realidade na qual se inseria, mas, sim, foi idealizada e ofertada como um bem cultural proporcionado às minorias. Inclusive, no início de sua história, foi incapaz de, mediante suas próprias funções, integrar-se a um contexto de investigação científica e de produção de conhecimento.

Percebemos que a universidade no Brasil em seus primórdios, nas primeiras décadas do século XIX, serviu como um instrumento de acirramento de separação de classes e de divisão social, se colocando a serviço dos interesses da elite oitocentista. E diante de distintos momentos históricos, é possível compreender o modo como a universidade se reinventou, se reconstruiu e se organizou para atender aos modelos socioeconômicos vigentes.

Os resultados e implicações da universidade deveriam estar voltados a responder às demandas sociais mais abrangentes e ter como escopo tornar-se expressão do real, por meio da produção do conhecimento científico, mas, sem a pretensão de oferecer respostas prontas e acabadas.

2.1 A GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS LEGAIS E ADMINISTRATIVAS

O ensino superior no Brasil surge, ainda, em seu contexto colonial, em meio à insatisfação da coroa para com a necessidade da criação da universidade na colônia. O percurso da criação da universidade no país encontrou, de início, uma vultosa resistência, seja de Portugal como implicação de sua política colonizadora, seja por parte de brasileiros, que não encontravam razões para a criação de uma instituição universitária na colônia, tendo como mais apropriado que as elites da época viajassem até a Europa para fazer seus estudos superiores (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

Diante do exposto, tendo como base o enfoque na universidade pública que o ensino superior no Brasil foi marcado desde seu início por contradições, tanto em seus aspectos estruturais quanto em sua intencionalidade, visto que a sociedade julgava desnecessária sua implantação. Longa foi a trajetória que consolidou a universidade pública no país, modificando-se de acordo com as necessidades impostas pela sociedade, transformações essas tanto do ponto de vista socioeconômico como social e governamental.

Saviani (2010) esclarece que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, principiado por iniciativa de D. João VI, prosseguiu no Império com a criação das faculdades de direito. Fávero (2000) esclarece que apenas em 1808, com a chegada na Colônia da família real, o ensino superior foi instalado no Brasil, com a fundação das primeiras escolas de Cirurgia em Salvador, Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro e, posteriormente, com o curso de Direito em São Paulo e Olinda.

Durante a República Velha, por volta de 1930, a influência positivista proporcionou a expansão das faculdades nas províncias e o surgimento das primeiras escolas superiores privadas no país. Conforme Trow (2005), a transição histórica do contexto do ensino superior segue três tendências sociais: sistema de elite para o sistema de massa e, deste, para o sistema de acesso universal.

Destacamos que a análise deste autor perpassa o debate acerca do tamanho e volume da estrutura do ensino superior, contemplando uma perspectiva analítica, em que as demais dimensões, tais como a intencionalidade do ensino, desempenham papel relevante, tanto no aspecto epistemológico quanto metodológico.

É importante pontuar como se caracterizam os sistemas propostos por Trow (2005). Para o autor, no sistema de elite, o acesso ocorre tão somente em decorrência da origem de classe social dos estudantes, tendo uma associação clara com o nascimento e a renda, que constitui privilégio social relativo às estruturas meritocráticas da escolarização básica, fruto da seleção social.

Nesse sistema, o acesso é restrito e regulado por dentro, e a sua expansão também ocorre de forma que se assegure a perpetuação de uma intransigente tradição acadêmica, manifestada na estrutura e oferta de seus cursos, fundamentada numa relação professor-aluno mais subjetiva e direcionada. O sistema de elite é estruturado com vistas a não modificar seu viés fundamental, isto

é, formar a classe social dominante para os lugares de elite, constituindo-se como instrumento de proteção e distinção de classe social.

O sistema de massa organiza-se de modo que o contingente estudantil não é constituído somente pelos alunos de classe social elevada ou elite social, econômica e cultural. Nele, a educação superior deixa de ser encarada como privilégio de nascimento e classe social, e passa a ser admitida como "um direito para aqueles com certas qualificações" (TROW, 2005, p. 5).

O sistema de acesso universal é entendido como um mecanismo de justiça social, ao se constituir muito mais como uma dimensão de obtenção da igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades subjetivas. O acesso é aberto, sendo que a conclusão do ensino médio é o pressuposto, contudo, a seleção e o ingresso nos são um desafio para a capacidade de provimento das universidades, que passam a ser disputadas pelos estudantes conforme a qualidade de seus cursos, e, no Brasil, também em decorrência da gratuidade (TROW, 2005).

Conforme Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), no momento em que os cursos superiores passaram a ser institucionalizados, a educação nacional atravessou diversas transformações. A concepção preliminar seria a de haver aqui no Brasil universidades semelhantes às de Portugal, contudo, a estrutura social colonial, além de diferenciada, concebia a educação como forma de ascensão, destinada exclusivamente à elite.

Até as primeiras três décadas do século XX, o ensino superior no Brasil se restringiu a elite, porém depois de várias reivindicações sociais e reformas na constituição, parte da população, que não incluía as mulheres, tiveram acesso à educação, porém, ainda era uma educação insípida e com caráter tecnicista. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior passou por várias mudanças face à promulgação de diferentes dispositivos legais. "Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891" (CUNHA, 1980, p. 132).

Ainda no período da Primeira República, a expansão das universidades se deu através da criação de instituições livres e não oficiais, de iniciativa particular. Aponta Saviani (2010) que nas primeiras décadas republicanas esfriou a iniciativa oficial e despontaram faculdades e projetos de universidades no contexto particular. O autor menciona, ainda, que uma destas foi a Universidade do Paraná que, instituída em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e em 1920, por estímulo do governo

federal, foi desativada. Passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná (SAVIANI, 2010).

Caminho similar viveu a Universidade do Rio de Janeiro, que somente recebeu o atual nome em 1965, como é possível observar na citação a seguir:

A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída em 1920 pela reunião da Faculdade de Medicina originária da Academia de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, da Escola Politécnica, cuja origem remonta a 1792 com a fundação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e da Faculdade Nacional de Direito, criada em 1882 e restabelecida em 1891 às quais foram acrescentadas posteriormente a Faculdade Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 ela passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro. (SAVIANI, 2010, p. 07)

Conforme Fávero (2006), em 7 de setembro de 1920, através do Decreto nº 14.343, Epitácio Pessoa estabelece a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Reunidas as três unidades de caráter profissional, foi-lhes garantida autonomia didática e administrativa. Desta maneira, a primeira universidade oficial é criada, resultada da aglutinação de três escolas tradicionais, sem maior articulação entre as mesmas e, cada uma, preservando as suas características.

Souza (2012) especula que a razão forçosa da criação da Universidade do Rio de Janeiro foi a necessidade diplomática de oferecer o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país. Não se nota, portanto, traços de que a institucionalização do ensino superior no país estivesse voltada para atender a interesses nacionalistas, de desenvolvimento social e econômico do próprio país, mas, sim, em cumprir obrigações protocolares, em diversos sentidos, como o mencionado anteriormente.

Após a Revolução de 1930 ressurgiu o protagonismo do Estado nacional na educação, com a criação, em outubro daquele ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública. Naquele contexto, a educação superior brasileira teve como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão do primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. O decreto-lei recebeu a denominação de Estatuto das universidades brasileiras. Segundo Rothen (2008) naquela mesma

data, foram baixados mais dois decretos-lei: um que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), Decreto nº . 19.850, e outro que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), o Decreto nº . 19.852. De acordo com autor os três decretos interligavam-se, de modo que:

O estatuto definindo o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério. (ROTHEN, 2008, p. 143)

O Estatuto das Universidades Brasileiras foi um dos decretos que consubstanciou a reforma da universidade brasileira. A reforma estabelecia que:

[...] a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002, p. 3)

Sobre a reforma Francisco Campos, Fávero (2006) destaca que esta ocorreu em 1931, impondo ao ensino superior decretos para a sua regulamentação, pretendeu ajustar a educação à conjuntura política e econômica da época, destinada à formação de uma elite estudantil e à capacitação para o trabalho.

Consoante o Decreto nº 6.283/34, o Estado de São Paulo estabeleceu a sua primeira universidade em 1934, a Universidade de São Paulo - USP, originada do movimento liderado por Fernando Azevedo, que pretendia, com a sua criação, restabelecer a preeminência política paulista, perdida em decorrência da crise do café (SÃO PAULO, 1934).

Esse movimento é entendido por Oliven (2002, p. 30) como “um divisor de águas na história do sistema brasileiro de Educação Superior”. Para o autor, a criação dessa instituição se tornou um divisor de águas porque instituiu um novo modelo de universidade no Brasil. A universidade com alto padrão acadêmico-científico não perfazia os requisitos dos setores conservadores ligados à Igreja Católica, que temiam a influência contraproducente do liberalismo sobre os valores católicos, ao passo que a Igreja poderia perder a hegemonia política (dominação ideológica) que, por muito tempo, perdurava em nosso país.

Para alcançar esse intento político, foram unificadas instituições tradicionais e independentes, originando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, composta por professores pesquisadores estrangeiros, sobretudo europeus. A USP constituiu-se como mais importante centro de pesquisa do Brasil, perfazendo o escopo de seus idealizadores (OLIVEN, 2002). A criação da USP desponta com suas intencionalidades estabelecidas, mediante o art. 2º de seu decreto de criação (n.º 6.283/34), quais sejam:

- a. promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b. transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c. formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d. realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SÃO PAULO, 1934)

Em tais intencionalidades, vê-se um movimento direcionado à valorização científica, aproximado do ideal de universidade que contemplamos na atualidade, com palavras-chave que são significativas à compreensão da função do ensino superior e do modelo de educação e de sociedade contemporâneo, como: pesquisa, ciência, ensino, cultura, profissionais, base científica, base artística, conferências, palestras, entre outras.

Vemos, pois, que estes termos inauguram - ou pelo menos se apresentam pela primeira vez de forma consistente -, no bojo do ensino superior do país, dispondo um formato de educação e de universidade direcionado ao progresso social do lócus onde se insere, e não apenas destinado a atender os interesses de grupos específicos. Contudo, é necessário adentrar com maior profundidade no assunto a fim de confirmar ou descartar esta perspectiva.

No ano de 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), buscando “a renovação e a ampliação da cultura e os estudos desinteressados” (OLIVEN, 2002, p. 28). As ações direcionadas à pesquisa foram incentivadas, mesmo com poucos recursos financeiros, com o intuito de desenvolvimento social. A UDF desponta como uma diretriz diferenciada das demais universidades nacionais, inclusive da USP, buscando efetivar “as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, empunhara, na década

anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (FÁVERO, 2006, p. 25).

Sobre a efervescência política e pedagógica da década de 1930, encontramos contribuições em Souza (2012) quando pontua que:

Nessa época, as ideias educacionais que chegavam ao Brasil, rotuladas de "Escola Nova", formaram uma geração de educadores ou "profissionais da educação", responsáveis por reformas do ensino em vários estados na década de 30. Lourenço Filho, no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia; Francisco Campos e Mario Casa Santa, em Minas Gerais; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esses educadores lutaram para a República dar maior prioridade às questões da Educação, criticaram as universidades criadas, como a do Rio de Janeiro, e fizeram propostas de organização do Ensino Superior no Brasil para a criação de "verdadeiras universidades". (SOUZA, 2012, p. 52)

Entendida como uma significativa conquista pelos educadores liberais da época, mas sem apoio governamental, a UDF foi extinta em 1939, pelo Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro (FÁVERO, 2006). Seus cursos foram absorvidos pela Universidade do Brasil (UB), antiga Universidade do Rio de Janeiro. Ante o contexto autoritário criado pelo Estado Novo, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, desenvolveu um novo projeto de universidade, com identidade conservadora e centralizada, em que a Universidade do Brasil teria um padrão único de Ensino Superior em todo o território nacional (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006).

Bottoni; Sardano; Costa Filho (2013) asseveram que a Reforma Campos na década de 1930 primava por não abreviar a função das universidades ao papel exclusivamente didático. O seu principal questionamento, e que transcende os dias atuais, era: “até onde pode alargar-se o nível de autonomia de uma universidade?” Tal questão ainda se faz desafiadora na atualidade, tendo em vista que diz respeito à autonomia universitária em face a uma crescente tendência à centralização como reflexo de uma política autoritária.

Em 1940, as Faculdades de Filosofia passaram a ser cursadas por mulheres, que desejavam atuar como docentes no ensino secundário. Isso ocorreu como resultado da expansão do ensino e do ingresso da mulher no mercado de trabalho. Essas instituições se disseminaram pelo país, e foram restringidas unicamente ao ensino e com infraestrutura deficitária, em que cada curso formava um tipo determinado de professor.

No fim dos anos 40 e início dos anos 50, ocorreram algumas iniciativas infrutíferas de alcançar a autonomia efetiva das universidades. Em 1950, a rede federal de Ensino Superior se ampliou, notadamente com a "federalização" de instituições estaduais e privadas (SAVIANI et al., 2004). A partir do desenvolvimento industrial e econômico do Brasil da época, ocorreu uma maior percepção de várias esferas da sociedade quanto às condições de calamidade vivenciada nas universidades brasileiras, de modo que, em meados da década de 1950, teve início a elaboração e discussão das proposições do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dicotomizando a escola pública e a privada.

Fávero (2006) pontua que na década de 50, dado o crescimento da economia brasileira, estimulada, sobretudo, pela industrialização, repercutiu a necessidade de modernização das universidades. Essa modernização também se estendia para o modelo de ensino vigente, que consistia apenas em um ensino conservador, onde o professor ensina e o aluno aprende, e os poucos instrumentos de ensino eram o quadro e papéis. Assim, também havia uma necessidade de modernização desse modelo de ensino e de asseguar o acesso à educação por todos os estudantes brasileiros. Uma necessidade que dependia do compromisso conjunto da União, dos estados e dos municípios.

Com isso, em 1948 houve a criação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Encontrando-se em tramitação, deu vazão à discussão sobre escolas públicas e privadas, possibilitando análise crítica e sistemática das universidades no Brasil. Assim, João Goulart publicou no dia 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), que definiu e regularizou o sistema de educação, seguindo a Constituição ora vigente no Brasil. Podemos compreender, assim, que à primeira LDB, só foi aprovada após 13 anos de embates e lutas, e foi finalmente publicada em 1961, e em seguida, teve outra versão publicada, em 1971. Além disso, a primeira LDB permitiu o ensino religioso, de forma experimental, e tornou obrigatória a formação mínima para professores.

Vale ressaltar que, com o golpe militar de 1964, houve intervenção direta nas universidades por parte do governo, buscando reprimir ações consideradas "subversivas", tanto de estudantes como de docentes. Durante o governo militar (1964-1985), a perspectiva educacional para o ensino superior foi assinalada pela marcante influência dos Estados Unidos. A educação superior passou a ser interpretada como um investimento econômico que permitiria ao trabalhador

qualificado uma renda maior, provocando um conseqüente aumento do consumo e o retorno financeiro à produção de trabalho.

Segundo Rothen (2008), entre 1967 e 1968 o governo militar, buscando controlar o movimento estudantil e contingenciar a problemática dos excedentes do exame vestibular, estabeleceu, preliminarmente, a Comissão Meira Mattos (12/1967) e, em seguida, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU - 07/1968), apontando, em ambos os trabalhos desenvolvidos, a necessidade de ser revista a legislação educacional.

Este Grupo de Trabalho da Reforma Universitária foi instituído com a finalidade de elaborar nova política que garantisse a utilização total das instalações físicas da universidade e promovesse o desenvolvimento de pesquisas com a colaboração da comunidade acadêmica (MENDONÇA, 2000). O relatório final do GTRU culminou com a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (CUNHA, 2004), que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e deu outras providências, trazendo em seus artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. (BRASIL, 1968)

A denominada Reforma Universitária extinguiu as atividades de cátedra, ampliou os cursos e as vagas para uma mão de obra qualificada, diplomada. Destaca-se que foi nesse momento que as faculdades expandiram-se e permitiram a intensa e célere ascensão social da classe média, uma vez que para o governo militar importava que a juventude proveniente daquela classe fizesse um curso superior, sendo este o fundamento do novo regime (CUNHA, 2004).

Na década de 1970, as políticas de ensino superior seguem junto com as modernidades advindas da década, como a modernização administrativa e o crescimento econômico, o que trazia para o ensino superior a capacidade de ampliação, tanto em relação à oferta de vagas, como de novos polos e estabelecimentos. Entretanto, por volta de 1976 os recursos financeiros disponíveis

para o ensino superior se esgotaram e acabam gerando cortes nos orçamentos, como apontado por Klein:

A área de ensino superior não fugiu à regra: vigorava aí uma política voltada para a expansão da oferta de vagas através da criação de estabelecimentos privados, secundada por medidas de aprimoramento da qualidade do ensino nas instituições públicas. Por volta de 1976, entretanto, esgota-se a capacidade de o Estado brasileiro financiar seus próprios programas, comprometendo com isso muitas das políticas em andamento. O cenário que passa a prevalecer a partir de 1977 - quando se verificam cortes drásticos no orçamento da maioria das agências governamentais - é o de um Estado que se movimenta dentro de horizontes estreitos e que, por isso mesmo, se enfraquece em sua capacidade de formular políticas. (KLEIN, 1992, p. 1)

Na década de 80, ocorreu a expansão das instituições privadas de ensino superior, principalmente em regiões afastadas, como no interior dos estados com maior desenvolvimento e na periferia dos grandes centros. No bojo dessa expansão, as instituições privadas passaram a liderar, quantitativamente, o número de alunos. Ainda assim, suas atividades eram mais voltadas para o ensino em detrimento da pesquisa (OLIVEN, 2002). Consoante Cunha (2004), com o fim do regime militar em 1985, a situação de dependência econômica e social do capital internacional pelo Brasil refletiu no sistema educacional. Até a Constituição de 1988, nota-se uma continuidade, assinalada pela predominância do modelo napoleônico de universidade na organização e expansão do ensino superior no país.

No Brasil, apesar da tendência à privatização que se esboçou no final do império e ao longo da Primeira República, até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. (SAVIANI, 2010, p. 11)

Com a constituição da Nova República (1985), caracterizada por uma economia afetada pela inflação, ocorreu então a desaceleração do ensino superior, tanto público como privado (DAVID, 2009). A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe significativas mudanças para o ensino superior no país e:

[...] consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o

exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. Desses setores não emergiu, portanto, nenhuma demanda por reforma da universidade. (SAVIANI ET AL., 2004, p. 51)

Saviani (2010) destaca que a Carta Magna de 1988 dispôs sobre a gestão democrática do ensino público, acolheu reivindicações relativas ao ensino superior, estabeleceu a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Tais requisições eram fruto de uma nova percepção provocada pela reabertura política no país e pelos movimentos sociais à época deflagrados.

Como podemos notar, a Constituição Federal de 1988 instituiu a gestão democrática do ensino público como um dos sete pressupostos para a gestão do ensino no país e, por conseguinte, para gerir as instituições públicas. Apontam Pires e Gonçalves (2019) que com a nova Constituição (1988) e a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), abriu-se espaço para o fortalecimento da gestão democrática e da educação como direito dos sujeitos, de modo que, com a criação de leis subsequentes, se fortaleceram e se complementaram estes princípios para a conjuntura educacional.

Macedo et al. (2005) preceituam que, a partir de 1995, ocorreu o segundo movimento expansionista universitário no Brasil, em decorrência das diretrizes determinadas pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 209, incisos I e II, estabelece que, “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - Autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 1988). Observamos, pois, que fica entendida nesse artigo a soberania universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando os pressupostos elementares da participação do setor privado na oferta de ensino.

Na atualidade, o ensino superior no país conta com a diversificação do grupo que abarca instituições públicas e privadas, que incorporou diversas modalidades de cursos e programas, compondo um variado nível de ensino que vai desde a graduação até a pós-graduação. O regime contemporâneo de funcionamento de tais instituições de ensino superior tem fundamento nos pressupostos da Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e em um robusto rol de legislações complementares.

O ensino superior se expandiu sofrendo algumas mudanças em face às diversificadas instituições que passaram a constituir-lo (SOUZA; MIRANDA, SOUZA, 2019). Com isso, há consonância desse pensamento nas ideias de Santos (2002), que aponta para a necessidade de um novo paradigma do conhecimento científico na pós-modernidade, que deve ser útil à sociedade, buscando torná-la mais igualitária e democrática.

Ademais, nota-se ainda um conflito entre o ensino das universidades e o ensino apenas profissionalizante. A universidade se contrapõe ao ensino fragmentado, voltado à superespecialização de saberes, e que vai dando margem a uma educação tecnicista. Fundamentados pela percepção particular de Morin (2015, p. 257), em que “o conhecimento do conhecimento requer um pensamento complexo, que requer necessariamente o conhecimento do conhecimento”, intuímos, assim, que o ensino é o incentivo para a constituição de conhecimentos e de mudanças.

Os estudos fragmentados, isolados, dificultam a compreensão do todo. Portanto, é possível compreender que o processo educativo é favorecido pela perspectiva complexa, no bojo de uma sociedade que se apresenta cada vez mais múltipla, tornando difícil encontrar um modelo que atenda a todos. Além disso, o reconhecimento e a valorização da importância do conhecimento só são possíveis a partir de uma sociedade que valorize a educação, o que, para se tornar realidade, precisa de muito debate e investimento a longo prazo.

Após o breve histórico sobre o ensino superior no Brasil, passamos a comentar, a seguir, sobre o processo de gestão na universidade. Ribeiro (2013) aponta que debater sobre gestão universitária na conjuntura histórica das políticas educacionais é destacar as nuances envolvidas nesse nível educacional, pois a gestão revela formas de atrelamento das instituições, sobretudo as públicas, ao controle estatal. Tal compreensão aponta para demonstrar que os perfis de gestão universitária obedecem ao modelo de organização social e seu modo de produção, nos diversos recortes temporais, que por eles são estabelecidos.

Enquanto construção histórica, a gestão decorre de um processo de mudança social, econômica e política; por conseguinte, reveste-se de antagonismos e de diversidade de interesses políticos, não sendo, pois, uma política neutra, abstrata, nem generalista ou com finalidade própria, mas, somente pode se desenvolver sob as condições determinadas concretamente (RIBEIRO, 2013).

Segundo informa Groppo (2009), a palavra gestão deriva do latim *gestio*, traduzida como “ação de dirigir”. Paro (2010), considerando a gestão do ponto de vista educacional, aponta para a compreensão de que gestão seja um termo mais abrangente e aberto que administração, e que esta última estaria embebida da conotação técnica, por isso, o autor defende que a gestão democrática exige participação e autonomia, que também são dimensões essenciais nos espaços educacionais.

Em consonância com o que argumenta Afonso (2010), a gestão é compreendida como função que executa e programa as diretrizes e políticas voltadas à instituição, podendo ser centralizadora e determinadora das ações. A gestão democrática viabiliza, na universidade, o espaço de participação nas decisões, uma vez que a instituição poderá ser administrada coletivamente, ou seja, pelos professores, técnicos, alunos e demais atores da comunidade escolar. Afonso (2010) destaca que o rosto da instituição não deve ser o rosto do seu gestor, mas de todos os seus atores.

Haas (2010) afirma que, na gestão acadêmica, dentre outras atribuições, destaca-se a exigência de construir, desconstruir e reavaliar os projetos pedagógicos e as propostas curriculares dos cursos de graduação em licenciatura. Quando o gestor é requerido para a elaboração do projeto pedagógico, inicialmente deve verificar o quanto conhece da legislação pertinente. Esse conhecimento, além de ser imprescindível, ajuda na elaboração documental, havendo ainda outros aspectos tão relevantes que necessitam ser mobilizados nessa construção. O gestor deve se questionar sobre os projetos elaborados sob sua gestão e, especialmente, ater-se à maneira como deve conduzir a formação a ser ofertada pela instituição, além de dialogar com a comunidade acadêmica pertencente ao curso que coordena.

Diante do novo desenho de atribuições do gestor, este deverá exercer o papel de mediador de interesses e discursos antagônicos, em meio aos encadeamentos de força que se manifestam no âmbito de suas instâncias participativas e decisórias, como os fóruns, conselhos, colegiados e demais espaços de discussões, acordos e determinações, que geralmente desencadeiam um processo complexo e dinâmico de embates, que são causados por correntes ideológicas distintas, dado o contexto multifacetado e os interesses contraditórios que manifestam o cotidiano institucional (DOURADO, 2013).

Assim, podemos compreender que o gestor tem um papel importante dentro da instituição, onde as suas decisões influenciam em diversos contextos e instâncias, devendo considerar as diversidades da instituição ao tomar as decisões cabíveis de melhorias para a comunidade acadêmica. Diante dos múltiplos discursos e ideologias que habitam o cotidiano institucional, cabe ao gestor responsável o discernimento e o bom senso para manter a instituição com níveis altos de qualidade, através das suas determinações e decisões.

Concernente ao ensino superior, preconiza o art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que a gestão democrática deve ser exercitada com autonomia universitária, sob enfoque didático-científico, administrativo, de gestão financeira ou patrimonial.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988)

Vemos que as universidades dispõem da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, direcionada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Com isso, observamos que os prelúdios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 originam a soberania universitária e a indissociabilidade desse tripé.

Isso pode ser aferido ao analisar a atuação da educação superior, compreendendo a sua essencialidade pública e gratuita como algo cogente à democracia, abalizando-a como espaço distinto das instituições privadas, ao passo que o papel de responsabilidade do Estado, com vistas a normatizar e prestar diretamente o serviço, deve ser priorizado.

Porquanto, a educação superior deve ser vista como serviço de interesse público, que se dispõe a praticar os direitos sociais enfrentando as dificuldades, ao passo em que prioriza uma educação de qualidade, sendo dever do Estado, por meio do financiamento público, regulamentar e respeitar as normas e princípios constitucionais/legais pertinentes.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em seguida, da Lei n. 9.394/96 (LDB), teoriza-se sobre um avanço da autonomia universitária. Entretanto, na prática, podemos perceber que a autonomia não acontece da forma

que deveria, pois algumas ações da universidade são limitadas, como a escolha do seu reitor, que é feita através de uma consulta pública à academia, entretanto, a decisão final pode ser revogada pelo Presidente da República por exemplo, como aconteceu em 2021 em várias universidades públicas do Brasil. Ranieri, discute sobre a outorgação da autonomia universitária pelo Estado:

No Brasil, o tema da conceituação legal da autonomia universitária, do seu âmbito e dos seus limites, é recorrente e, aparentemente, inesgotável. Num país de pouca e recente tradição acadêmica, é baixo o grau de entendimento da autonomia como condição inerente às atividades de ensino e pesquisa, especialmente porque a atuação autônoma das instituições sempre se dará em face do Estado, que lhes outorga a própria autonomia (RANIERI, 2005, p. 20).

Nesse entendimento, Ranieri (2005) chama a atenção sobre a dualidade da autonomia universitária que permite e impõe os atos normativos universitários próprios, independentemente de lei específica para cada universidade, em tese, outorgadas pelo Estado. Desse modo, os Estatutos e os Regimentos Gerais das Universidades constituem a sua legislação básica, como expressão de sua dimensão independente, cuja autonomia universitária, de certa forma, é uma farsa, uma vez que esta autonomia é estabelecida pelo próprio estado, que pretende sempre manter uma certa tutela sobre a instituição. A autora diz também que nem todos reconhecem a importância da autonomia universitária, uma vez que nosso país vem de uma recente tradição acadêmica.

Verificamos que não se trata de um desafio simples para uma universidade, pública ou privada, exercitar a sua autonomia no contexto educacional nacional, caracterizado pela abrangência da intervenção e do controle do Estado no ensino superior, ou seja, ao mesmo tempo que o Estado confere autonomia para as universidades tomarem suas decisões políticas e administrativas, restringe as decisões que não estejam de acordo com o que o Estado acredita.

Nesse sentido, a LDB de 1996, no art. 56, reitera os pressupostos constitucionais, estabelecendo que as instituições públicas de educação superior “obedecerão ao princípio da gestão democrática”, determinando que em seus órgãos colegiados deliberativos participem segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996). O artigo aponta que, em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e

comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (AZEVEDO, 2011).

No modelo de gestão gerencial a autonomia é individual e o foco é voltado para o gestor. Nele, a gestão é centralizada e personificada no gestor central, limitando a autonomia das instâncias colegiadas. Este é o modelo que melhor se ajusta ao sistema neoliberal, cujo desafio permeia em considerar a necessidade de o gestor ajustar-se ao modelo adotado pela instituição (RIBEIRO; CHAVES, 2012).

A vertente de gestão de coordenação instaurou-se no Brasil na década de 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Para atingir seus escopos, o modelo enfatizava a profissionalização e a adoção de estratégias de gestão do setor privado no contexto público. A literatura aponta que o modelo de gestão de coordenação enfatiza os aspectos econômico-financeiro e institucional-administrativo. Seu projeto pedagógico realça a eficiência administrativa e se sustenta na adequação estrutural, nas orientações dos organismos multilaterais internacionais e no movimento de gestão de coordenação (PAULA, 2005).

De acordo com Ribeiro (2013), em outra acepção, a gestão universitária tem se pautado, atualmente, pela dialética de modernização intrínseca à internacionalização do capital, cujo contexto produtivista e mercadológico é vigente nas universidades públicas brasileiras, refletindo no modo de desempenhar a participação e a autonomia institucional. Buscando o reajuste da política interna institucional para a realização dos ajustamentos pretendidos, decorrem consequências que atravessam o perfil de gestão da universidade.

Doutro modo, a gestão democrática e participativa é destaque nas bandeiras de lutas sociais e, também, na legislação educacional brasileira. Compreende-se, pois, a gestão democrática, como um processo de deliberação, condução e concretização balizada por diretrizes da participação coletiva, mediante a efetiva autonomia institucional. Este modelo, em contraposição ao sistema capitalista, observa e legitima os interesses da coletividade em favor de seu desenvolvimento social (RIBEIRO, 2013).

A gestão na administração pública pressupõe que o gestor público, detentor de uma racionalidade de gestão, exprime capacidade de contingenciar todos os problemas que lhe são interpostos, visto que é treinado para isolar as atividades umas das outras e aquelas da autoridade direta e, também, para avaliar o

desempenho dos serviços e das atividades governamentais através de indicadores objetivos.

Entretanto, uma racionalidade exclusivamente econômica ou gerencial não seria adequada na gestão do setor público e na aferição de seus resultados, salvo em situações específicas (ÉSTHER, 2011). A ética na gestão universitária favorece valores como justiça, igualdade, democracia e solidariedade, bem como o exercício da responsabilidade, da transparência e da democracia (SANTOS; BRONNEMAN, 2013).

A gestão é concebida a partir de estruturas racionais formalizadas e de sistemas de controle capazes de garantir a eficiência, sob a coordenação de ações humanas. A abordagem política concebe a gestão como processo social, voltado para a regulação do conflito entre grupos de interesse, num ambiente cheio de incertezas sobre os critérios de avaliação do desempenho organizacional.

Na prática, a gestão é compreendida como atividade que busca a permanente articulação de práticas complexas e diversificadas, que estão, às vezes, desarticuladas e fragmentadas (REED, 1997). Ainda sobre a gestão da educação, encontramos contribuições em Sander (2005) quando o autor explora as múltiplas facetas e funções que o gestor deve desempenhar, que vão desde a formulação de políticas até a administração dos recursos. Dessa forma,

A gestão da educação abarca desde a formulação de políticas, planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos (SANDER, 2005, p. 127).

Portanto, estas políticas voltadas para a educação devem ser acompanhadas de perto pelos gestores, pois os projetos pedagógicos não influenciam apenas nos currículos dos cursos, e sim com toda a ideologia da instituição, podendo favorecê-la ou não. Assim, a supervisão deve ser realizada de modo a entender como estes recursos, seja financeiro ou voltados para a pesquisa e extensão, podem beneficiar a instituição. Nesta perspectiva, podemos observar como a formulação de políticas e programas voltados para a educação causaram mudanças no ensino superior do Acre.

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ACRE: DA UFAC À CRIAÇÃO DO CAMPUS FLORESTA E A ADESÃO AO REUNI

Considerando que a história da Universidade Federal do Acre (Ufac) começou ainda em 1964, com a criação do Curso de Direito, a sua fundação com outros cursos se deu no ano de 1971, no dia 22 de janeiro, tornando-se uma instituição de ensino superior, pública e gratuita do Estado do Acre, com uma importância notória na sociedade acreana. Sua história é alicerçada por vários atores sociais, que souberam reivindicar e buscar a sua criação, entre 1960 e 1970. Ressalte-se que em 1970 o Acre estava recém elevado à categoria de Estado Federativo da União, contexto propício para o surgimento de dilemas de ordem social, sobretudo com a escassez de técnicos formados nas mais diversas áreas que ajudariam a construir o desenvolvimento econômico do Estado: agricultores, professores, médicos, engenheiros etc (SILVA, 2019).

Essa situação era tão alarmante que o Estado precisava importar de outros estados mão-de-obra qualificada para atuar nas terras acreanas, o que gerava um gasto elevado para o governo local, que precisava ser atrativo aos profissionais de fora financeiramente, causando um déficit de pessoal para atuar nos diversos setores sociais, principalmente porque o governo não dispunha de recursos suficientes para contratar pessoas que servissem com plenitude a tais departamentos. Logo, era necessário que o povo assumisse seu próprio destino e se responsabilizasse pelo seu desenvolvimento (SILVA, 2019).

O exposto acima denota a falta de mão de obra no momento da fundação da Ufac, o que acarretou problemas de infraestrutura, pois a universidade não possuía orçamento viável para manter o corpo docente e administrativo necessário. Diante dessa demanda de mão de obra especializada nas diversas áreas da economia, a sociedade civil, a exemplo dos movimentos estudantis e comunitários, mobilizavam-se em prol de uma melhor estrutura e qualidade de ensino,

A origem da Universidade Federal do Acre (Ufac) tem nos movimentos estudantis e comunitário da década de sessenta seu mais expressivo aliado. Esses grupos reivindicavam a necessidade de uma instituição de ensino superior destinada a qualificar a mão-de-obra local e atender a demanda de profissionais dispostos a contribuir com o desenvolvimento do então nascente estado (JORNAL DA UFAC, 05 abril de 2001, p. 03).

A partir da notícia do Jornal da Ufac², entendemos que os grupos estudantis juntaram forças para colocar em pauta a falta de estrutura e corpo docente e administrativo nos anos iniciais da fundação da Ufac, bem como a falta de qualificação da mão de obra local. Os grupos estudantis demandavam a criação de um estabelecimento de ensino superior “[...] com a intenção de capacitar pessoal técnico especializado, *in loco*, para a administração estadual, que encontrava dificuldades na interiorização da mão-de-obra especializada” (AUGUSTINHO; ANDRADE, 1984, p. 268).

Dessa forma, a educação superior no Acre surgiu em decorrência de forças organizadas, oriundas da sociedade civil, que impulsionaram, com suas reivindicações, a criação da Lei n.º 15, de 8 de setembro de 1964, que originou a Faculdade de Direito do Acre (SILVA, 2019). Somente três anos depois, o então governador Jorge Kalume proclamou uma série de novas leis relacionadas à educação superior, a exemplo da Lei n.º 140, de 30 de novembro de 1967, que criou o Instituto de Educação do Acre, que visava, sobretudo, a experimentação pedagógica, que aduz:

Conforme a normativa, compunham o Instituto de Educação do Acre: os cursos normais de 1º a 2º ciclo; a escola primária de educação e integração; o Instituto de Educação; a Faculdade de Educação; e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais. (SILVA, 2019, p. 86)

Já em 1968, o Estado assiste à publicação da Lei n.º 195, que criou a Faculdade de Ciências Econômicas do Acre (FACEACRE), criado como autarquia educacional. Um ano depois, promulgou-se, por sua vez, a Lei n.º 299, de 14 de novembro de 1969, que passou a denominar a Faculdade de Educação do Instituto de Educação do Acre como Faculdade de Educação do Acre (FACEDACRE), que ofereceria um ensino superior isolado, incentivando a pesquisa científica, principalmente voltada a formar professores para atuarem no ensino médio (SILVA, 2019).

Ainda nessa seara, criou-se, em 1970, a Fundação Centro Universitário, por meio da Lei n.º 318-A, em 03 de março de 1970, que tinha sede na cidade de Rio Branco, e possuía caráter autônomo, com personalidade jurídica. A fundação visava

²O Jornal da Ufac foi um jornal que circulou entre 2001 e 2015 e abordava sobre temas estudantis e relacionados a Universidade Federal do Acre.

principalmente a ampliação de pesquisas científicas no território acreano, além da divulgação dessas pesquisas como fomento a uma formação acadêmica mais qualitativa (SILVA, 2019).

Em 1971, por sua vez, promulgou-se a Lei n.º 421, que alterou a nomenclatura Fundação Centro Universitário do Acre para Fundação Universidade do Acre, sem modificar os objetivos e boa parte da estrutura organizacional da anterior (ACRE, 1971). À época, muito embora a Fundação tivesse como se manter em relação aos recursos financeiros, toda a sociedade, incluindo políticos, profissionais, acadêmicos, já vislumbrava a sua federalização, principalmente porque, a essa altura, o Estado do Acre era o único que ainda não possuía uma Universidade Federal (SILVA, 2019). Nessa direção, assevera:

[...] através da Mensagem nº 87, datada de 25 de janeiro de 1974, o Ministro Jarbas Passarinho tratou de encaminhar ao Poder Executivo Nacional o anteprojeto de lei que solicitava a federalização da Universidade do Acre, apontando a relevância da medida para o desenvolvimento regional e evolução do sistema educacional do país. A mensagem centrava-se em quatro pontos principais, que abordavam: convergência de investimentos no Acre; síntese do contexto social e geográfico do Acre; dificuldade e percalços da insuficiência financeira da Universidade do Acre; solicitação da federalização da Universidade do Acre. (SILVA, 2019, p. 88)

Após esse importante passo, o Estado acompanhou a tramitação do projeto de Lei, encaminhado em 8 de março de 1974 pelo Poder Executivo, a fim de apreciação pelo Congresso Nacional, que começou a tramitar dias depois até que, conforme Silva (2019, p. 88):

[...] no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025, o Poder Executivo sancionou a transformação da Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e, seis meses depois, através do Decreto nº 74.706, de 17 de outubro de 1974, instituiu-a, aprovando o seu estatuto. Nesse sentido, institucionalizou-se a Fundação Universidade Federal do Acre, entidade autônoma com sede e foro na cidade de Rio Branco, orientada pelo seu estatuto e pelas normas nacionais que disciplinam a Educação Superior.

Desde então, a Universidade Federal do Acre pôde aumentar consideravelmente a sua infraestrutura, tanto nos aspectos físicos como organizacionais, conforme pode ser mensurado ao analisar o quadro abaixo:

QUADRO 1 - SÍNTESE DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UFAC.

Unidades	Descrição e localização
----------	-------------------------

Campus Universitários	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Campus</i> Sede inaugurado em 1981 na cidade de Rio Branco, situado na Rodovia BR 364, Km 04, Distrito Industrial. • <i>Campus</i> Floresta, instituído nos anos de 2007 na cidade de Cruzeiro do Sul, localizado na Estrada Canela Fina, Km 12 (<i>Campus lócus</i> desta pesquisa). • <i>Campus</i> Fronteira do Alto Acre, fixado nos anos de 2015, na Rodovia BR 317, Km 08, na cidade de Brasília.
Núcleos	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de apoio às ações da Ufac no município de Xapuri. • Estrutura de apoio às ações da Ufac no município de Sena Madureira. • Estrutura de apoio às ações da Ufac no município de Feijó. • Estrutura de apoio às ações da Ufac no município de Tarauacá.
Unidades especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Colégio de Aplicação (CAp) responsável pela oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamenta e Médio, situado na cidade de Rio Branco. • Núcleo de Atividades Complementares, Estágio Curricular Supervisionado e Extensão (NACE), Núcleo de prática jurídica, instalado no <i>Campus</i> Sede.
Órgãos integradores	<ul style="list-style-type: none"> • Parque Zoobotânico (PZ), <i>Campus</i> Sede. • Unidade de Tecnologia de Alimentos (UTAL) • Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD), <i>Campus</i> Sede. • Museu Universitário, <i>Campus</i> Sede.
Órgãos suplementares	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas Universitárias, <i>Campus</i> Sede e <i>Campus</i> Floresta. • Arquivo Central, <i>Campus</i> Sede. • Editora da Ufac (EDUFAC), <i>Campus</i> Sede. • Núcleo de Registro e Controle Acadêmico (NURCA), <i>Campus</i> Sede. • Núcleo de Processo Seletivo (NUPS), <i>Campus</i> Sede.
Áreas de pesquisas	<ul style="list-style-type: none"> • Fazenda Experimental Catuaba (FEC), localizada na Rodovia BR 364, Km 25, na cidade de Senador Guiomard. • Reserva Florestal Humaitá (RFH), estabelecida na Rodovia AC – 10, Km 28, na cidade de Porto Acre.
Escritório de representação	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de representação no Distrito Federal, Edifício Brasília Rádio Center, SL 2115, Q 701, SRTVN – Brasília/DF.

Fonte: SILVA (2019, p. 90)

Mesmo sinteticamente, ao analisar a grandeza atual da Universidade no contexto acreano, vê-se a sua importância para a integração de todas as regiões atendidas, ao se oferecer formação superior de qualidade para centenas de acadêmicos de todo o Estado, que, após formados, compõem um quadro importante de profissionais que atuam nas áreas da saúde, educação, economia, direito etc., alavancando o Acre e deixando-o em evidência de qualidade diante das demais unidades da Federação.

Logo, a Universidade tem crescido no sentido de atender aos anseios da população acreana e brasileira (OLIVEIRA, 2020). Convém destacar a abrangência geográfica da Universidade, que atualmente está presente em sete municípios acreanos, com três *Campi* e quatro núcleos, conforme pode ser observado no mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa da Localização da Ufac no Estado do Acre.



Fonte: OLIVEIRA (2020, p. 91)

A expansão da Ufac demonstrada no presente mapa é resultado também das ações de adesão ao Reuni, embora vale ressaltar que antes da adesão ao Reuni, a Ufac já havia criado o *Campus* Cruzeiro do Sul. O *Campus* de Cruzeiro do Sul foi resultado de muita luta por um ensino superior de qualidade no estado, que desde a elevação do território a estado em 1962, buscava melhorar a educação (SALGADO, 2009).

[...] veio a adesão ao Reuni, que foi realizada em duas chamadas. Na primeira chamada, em 29 de outubro de 2007 (para implantação do programa no 1º semestre 2008), das 54 IES federais existentes ao final de 2007 no país, 53 aderiram ao programa. A segunda chamada ocorreu em 17 de dezembro de 2007 (para implantação do programa no 2º semestre de 2008). O Ministério da Educação tinha como objetivo aumentar o número de vagas, reduzir as taxas de evasão e fazer com que a educação básica e a educação superior operassem em conjunto, assim, vale ressaltar e compreender como foi o processo de adesão das universidades ao programa. (OLIVEIRA, 2020, p. 91)

A Ufac fez parte das IFES que aderiram ao Reuni. O Reuni trouxe melhorias tanto para o *Campus* Floresta³ como para o *Campus* Sede, que também obteve

³ O campus floresta de Cruzeiro do Sul foi criado em 1992, mas antes disso, a Ufac já se fazia presente na cidade.

avanços através do fortalecimento e ampliação de seus espaços acadêmicos. As melhorias do *Campus* Sede podem ser observadas na criação de cursos como Ciências Sociais, Jornalismo e Farmácia, além de construção de prédios para salas de aula, laboratórios e um restaurante universitário. As melhorias nos cursos já existentes em toda a Ufac foram voltadas à ampliação do número de vagas de graduação na Universidade Federal do Acre (OLIVEIRA, 2020).

Além disso, o Reuni visou expandir os cursos noturnos por toda a região do Acre, para que os estudantes que trabalhassem de dia pudessem ingressar nos cursos noturnos nas instituições federais. No caso da Ufac, em 2018 foram abertos quatro novos cursos e houve um aumento de mais de 500 vagas, utilizando recursos que giravam em torno de R\$ 24 milhões (BRASIL, 2008).

Além do aumento de cursos e de vagas, a adesão ao Reuni possibilitou a ampliação do quadro docente da Ufac, com a contratação de mais profissionais no ano de 2010. Também houve melhoria no corpo administrativo, aumentando o número de técnicos administrativos e funcionários em geral (BRASIL, 2010).

Ademais, a verba do Reuni permitiu melhorias estruturais, como a construção do restaurante universitário (RU) no ano de 2010, que foi inaugurado dia 10 de dezembro do mesmo ano, no *Campus Floresta*. O restaurante tem capacidade de atender cerca de 100 pessoas. Ainda em 2010, com os recursos do Reuni, também foram construídos e entregues à comunidade acadêmica dois blocos, sendo um de salas de aula e um de laboratório. O bloco de sala de aulas possui 11 salas, que comportam 50 alunos e uma sala, destinadas apenas a desenho técnico. O bloco foi construído pensando em servir aos cursos de Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal. Já o bloco de laboratórios para o Centro Multidisciplinar, possui sete salas, que são destinadas aos laboratórios de Fitopatologia, Anatomia, Macroscopia, Microscopia, Zoologia, Química Geral e Química de Solos (BRASIL, 2010).

As universidades que aderiram ao Reuni em 2008 tiveram um orçamento garantido antes do início do ano letivo, em troca de metas e prazos para o seu cumprimento. A adesão foi feita pelas universidades (UFAC, UFMT, UFTM, UFBA, UFAM, UFGD, UFSJ, UFMS, UFS, UFV, FFFCMPA e UFLA (FAPA, 2007). Os recursos utilizados foram de R\$ 2 bilhões entre os anos de 2008 e 2011. Para o custeio de pessoal, o orçamento foi aumentando em 20% ao longo de 5 anos, o que valoriza as universidades federais do país (FAPA, 2007).

Vale ressaltar que o Reuni é um programa originário do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa promover uma política nacional de expansão da educação superior pública no Brasil (FAPA, 2007). Por isso, o Plano Nacional de Educação tinha como meta, estabelecido segundo a Lei nº 10.172/2001, que 30% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos tivessem acesso à educação superior até o ano de 2011. Entretanto, vale ressaltar que apesar de o Reuni expandir a educação superior no Acre para algumas cidades interioranas, esta não foi a primeira experiência de ensino superior nessas cidades, como, por exemplo, no *Campus* Cruzeiro do Sul, onde já se observava, antes de 2006, a existência dos cursos de Pedagogia, Letras Português e Letras Inglês. É interessante observar que nestas cidades interioranas, a forma como a Ufac se apresenta em cada município é distinta, podendo, inclusive ser na forma de Programas com períodos de duração pré-determinados.

O Reuni destinou ainda um aumento de 20% no orçamento das universidades, pois os planos de reestruturação das 35 instituições que aderiram ao programa viraram uma responsabilidade primária do Ministério da Educação. Assim, a cada prazo e metas cumpridas as universidades devem receber mais recursos.

O programa ampliou também a mobilidade nas universidades, pois, além de aumentar o número de alunos ingressantes, os professores de universidades vizinhas também passaram a lecionar nos cursos da Ufac, como foi o caso de professores da Universidade de Integração Latino-Americana (Unila).

Nesta perspectiva, os investimentos do Reuni também contribuíram com uma melhor estrutura para a interiorização, já existente, do ensino de graduação da Universidade Federal do Acre, e um bom exemplo é o *Campus Floresta*, onde já se buscava descentralizar o ensino superior público da cidade de Rio Branco.

Historicamente, havia um certo isolamento no estado do Acre em relação à educação, pois o ensino superior se concentrava apenas no *Campus* Sede da Ufac, situado na cidade de Rio Branco. Assim, a gestão da Ufac enfrentou o desafio de levar a educação para a população interiorana, que não tinha condições de arcar com o custo de vida em outra cidade, mas tinha vontade de cursar o ensino superior. Neste contexto, a universidade começou a fazer convênios com o poder público, com a finalidade de criar outros *campi* em cidades do interior, como em Cruzeiro do Sul, onde foi firmado um convênio para criação do *Campus* Cruzeiro do Sul, em 1989. Neste ano, também foi oferecido o curso de Letras – Português. Salgado

(2009) destaca que a implantação do *Campus* Universitário ocorreu através de um acordo entre a Ufac e a prefeitura de Cruzeiro do Sul em 1989. No entanto, vale ressaltar aqui que embora o autor tenha colocado em sua obra que estes convênios foram feitos com a prefeitura, sabe-se que tal convenio aconteceu em parceria com o Estado.

Também vale justificar aqui que logo no início de sua implantação, o *Campus* Floresta, por dispor de uma pequena infraestrutura, era chamado de núcleo e o convênio por ele firmado foi realizado em parceria com o Governo do Estado do Acre, que sedia os professores para ministrar as aulas aos acadêmicos.

Desta forma, é válido entendermos sobre os primeiros cursos criados na cidade de Cruzeiro do Sul, sua formação e criação do *Campus* Floresta. A cidade de Cruzeiro do Sul recebeu em 1989 o *Campus* Floresta, ou seja, a interiorização do ensino superior já havia começado antes das iniciativas do Ministério da Educação com o Reuni, e um dos primeiros cursos do *Campus* da Floresta foi o de Pedagogia, que foi fundado no ano de 1992. Antes disso, conforme Rocha et al. (2021) já operavam no Vale do Juruá, os cursos de Letras Inglês e Português:

O *Campus* da Universidade Federal do Acre (Ufac) em Cruzeiro do Sul, hoje *Campus* da Floresta, foi instalado na região do Vale do Juruá no ano de 1989. A presença da Ufac neste contexto, cumpriu, inicialmente, a vocação do desenvolvimento do ensino superior, focado na formação de professores. O curso de Pedagogia foi o terceiro a ser instalado, no ano de 1992, somando-se aos de Letras Português e Letras Inglês, já presentes desde o início. Estes três cursos foram os pioneiros da formação superior no Vale do Juruá. (ROCHA et al, 2021, p. 190)

Assim, começaram a ser dados os primeiros passos acadêmicos na cidade de Cruzeiro do Sul. Após isso, em 1995, os professores desenvolveram projetos de Iniciação Científica, visando trazer programas de mestrado para o novo *Campus*. Ainda, com o apoio do CNPq, foi iniciado o projeto *Amazônia: os vários olhares*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Olinda Batista Assmar, com o objetivo de explorar a formação cultural do Acre. O trabalho foi notoriamente importante e colocou em pauta a valorização da história e memória local. Desta forma, o *Campus* de Cruzeiro do Sul começou a trilhar a sua jornada acadêmica, explorando temas como o folclore local e a história de Cruzeiro do Sul.

Com a criação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a pesquisa e a carreira acadêmica começaram a se firmar e a tornar a expansão do *Campus* uma

necessidade, como foi observado também com a ampliação de outros cursos. Assim, o *Campus* de Cruzeiro do Sul começou a se destacar no que diz respeito à interiorização do ensino superior, tornando-se modelo para outras universidades que almejassem esse tipo de expansão:

O Convênio entre o Governo do Estado do Acre e a Universidade Federal do Acre, que assegurava a disponibilização de docentes para atuarem nos cursos do *Campus* de Cruzeiro do Sul, se estendeu até o ano de 2005, quando o Governo Federal inicia o processo de expansão das Universidades Federais. Neste período o *Campus* de Cruzeiro do Sul teve uma voz ativa junto ao Congresso Nacional, que era o ex-professor do curso de Pedagogia, eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores, Henrique Afonso Soares Lima. Este deputado/professor travou a luta pelo fortalecimento e expansão do *Campus* de Cruzeiro, articulando as forças da sociedade civil para um debate em torno da ideia de uma Universidade da Floresta, que funcionasse como polo irradiador de conhecimento e de diálogo com as tradições dos povos da floresta. (ROCHA et al, 2021, p. 195)

Além de se tornar ativo nos espaços políticos para buscar melhorias, o *Campus* de Cruzeiro do Sul se modernizava também nos seus projetos políticos pedagógicos, a exemplo do curso de Pedagogia, que aderiu às modernidades de ensino, como a de habilitar pedagogos e torná-los aptos para atuarem na Educação Infantil:

A Ufac - Sede, a partir desta orientação se pautou na demanda social e assumiu o compromisso de construir um novo Projeto Político Pedagógico, que em 2004, foi implantado também no *Campus* de Cruzeiro do Sul. Este novo Projeto Pedagógico teve a formação do professor para a escola básica como elemento central (Cf. PPP, p. 19), ou seja, habilitar o pedagogo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 19)

Assim, podemos entender que, enquanto o Ministério da Educação trouxe diversas melhorias e expansão do ensino de graduação com programas como o Reuni, o *Campus* de Cruzeiro do Sul já buscava estas melhorias e conseguiu levar a educação superior ao interior do estado do Acre, ou seja, com a criação da Universidade da Floresta, acoplado ao *Campus* de Cruzeiro do Sul, moldava-se um novo modelo de educação na Amazônia, visando também melhorar a formação dos graduados e dos pós-graduados. A Universidade também se inseria no cotidiano da sociedade, fazendo parcerias com seringueiros e grupos indígenas regionais, como

os povos nukini, nawa, huni kuin e apolima-arara, integrando a população e a academia (SALGADO, 2009).

O *Campus Floresta* é conhecido por promover esta integração entre a população, e para isso, construiu um sistema de informação para apoiar decisões que estejam relacionadas com a conservação e o uso da biodiversidade. Além disso, a formação da Universidade é voltada para a “preocupação com os recursos humanos da região” (SALGADO, 2009, p. 100), além de aderir nos seus currículos os saberes e conhecimentos das populações indígenas e de outras comunidades.

Desta forma, o *Campus Floresta* possui uma boa estrutura institucional, que abarcou os cursos de formação e os saberes e conhecimentos nativos. O *Campus* tem autonomia para se inserir em várias áreas do conhecimento e para se relacionar com a sociedade. Para que seja uma troca cada vez mais possível e eficaz, recursos como o do Programa de Interiorização do Ensino de Graduação e do Reuni são imprescindíveis, uma vez que possibilitam a concretização das trocas entre a sociedade acadêmica e a sociedade civil, como afirma Salgado:

Vale destacar a importância de adaptar a legislação às necessidades da transversalidade e flexibilidade acadêmica, e não limitar esses últimos objetivos por instrumentos superados. Para isso, é necessário um diálogo interdisciplinar que incorpore a Universidade Federal do Acre e todos os setores da sociedade, para propor soluções criativas e viáveis em contextos variados. (SALGADO, 2009, p. 101)

Assim, podemos compreender que a legislação deve acompanhar a evolução acadêmica, através de diálogos interdisciplinares entre a sociedade civil e acadêmica, a fim de sanar as necessidades que perpassam pelos objetivos acadêmicos. Por isso, o olhar do Ministério da Educação se faz necessário na Região Norte, para promover possibilidades aos estudantes e acesso ao ensino, além de valorização do conhecimento e história regional.

Outro ganho ao fomentar o ensino superior no *Campus Floresta* com iniciativas como o Reuni é o desenvolvimento sustentável no Alto Juruá, pois “a proposição da Universidade da Floresta como um novo conceito de Universidade se realiza como um experimento vivo de florestania em busca de novos referenciais de sustentabilidade” (LIMA, 2006, p.45). Assim, podemos compreender que o investimento no *Campus Floresta* continua dando retorno para a sociedade e preservando a história dos povos múltiplos que vivem no Acre.

É necessário, pois, ater-se ao fato de que a gestão educacional se desenrola, ou pelo menos deveria acontecer, em todas as instâncias da educação, seja no âmbito público ou privado. Contudo, há uma diferença entre a gestão pública e a privada, e é possível afirmar, ainda, que parte considerável de seus desafios são distintos entre si.

Devemos, porquanto, conhecer as competências e os principais desafios dos coordenadores de curso relacionados aos múltiplos afazeres que este profissional desempenha frente à necessidade de conciliação com atividades profissionais externas, acrescidas do desconhecimento prévio da função.

A seguir, abordaremos as funções e atribuições do coordenador de curso, caracterizando cada uma, enfatizando a gestão democrático-participativa. Conforme discutiremos, os documentos oficiais dessa instituição federal de ensino superior servem de base para a referida análise, ressaltando que há outros entendimentos que merecem ser destacados neste trabalho.

3. PENSANDO AS FUNÇÕES E AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO: UMA IMERSÃO NO ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UFAC

A presente seção tem por objetivo delinear as funções e atribuições do coordenador de curso, embasando-se em autores como Franco (2002), Sudan (2010), Mousinho e Duvernoy (2021), entre outros. As perspectivas destes autores servirão de base para a análise da pesquisa documental, realizada em documentos oficiais da instituição, a saber o Estatuto e o Regimento Geral, ambos do ano de 2013, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Ufac e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), enfatizando nesta pesquisa os aspectos referentes às funções e atribuições do coordenador de curso.

Esta percepção sobre a gestão de curso se traceja como enfoque do presente trabalho e demandou a busca de se conhecer também o trabalho desempenhado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e pelo colegiado de curso, vendo tais instâncias como parceiras na gestão dos cursos de licenciatura da Ufac.

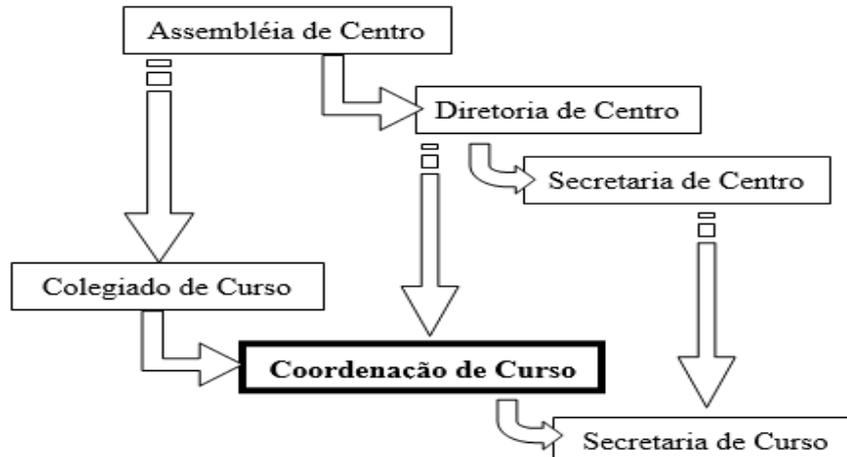
Consta no PDI 2020-2024 da instituição (UFAC, 2019b, p. 22), que no *Campus Floresta*, localizado na cidade de Cruzeiro do Sul, os cursos passaram a ser vinculados a dois centros acadêmicos: o Centro Multidisciplinar (CMULTI), criado pela Resolução nº 012 do Conselho Universitário, de 11 de outubro de 2007, e o

Centro de Educação e Letras (CEL), criado pela Resolução nº 004 do Conselho Universitário, de 22 de fevereiro de 2011. Com relação à graduação, atualmente a Ufac oferta 44 cursos regulares, dos quais 11 são oferecidos no *Campus Floresta* (Cruzeiro do Sul) e os demais no *Campus sede* (Rio Branco), enquanto que o *Campus fronteira* (Brasiléia), no momento, ainda não oferta nenhum curso.

O Regimento Geral da Ufac disciplina sobre a gestão universitária, em seu art. 2º, afirmando que “é responsabilidade das Instâncias Colegiadas, como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, e da Reitoria, das Pró-Reitorias e dos Centros Acadêmicos, como órgãos executivos” (UFAC, 2013b, p. 9). Este documento foi elaborado observando-se as disposições no Estatuto Geral da Ufac. Assim, entendemos que é responsabilidade destas instancias fazer a gestão dos cursos que passaram a ser ofertados.

Notamos que, em relação à organização e gestão dos Centros, o art. 29 do Estatuto da Ufac estabelece que estes deverão se organizar da seguinte maneira: “I – Assembleia de Centro; II – Diretoria; III – Secretaria; IV – Colegiados de Cursos; V – Coordenações de Cursos” (UFAC, 2013a, p. 16). Para bem bosquejar como funciona o Centro de uma universidade, fundamentados no referido artigo, confeccionamos um organograma da Organização e Gestão dos Centros delineando hierarquicamente seus componentes, em especial, a Coordenação de Curso (Figura 2).

Figura 2 - Organograma organizacional dos Centros.



Fonte: Adaptado de Ufac (2013a).

A partir do organograma podemos compreender que as instâncias de gestão estão interligadas, e como as suas funções são interdependentes, pois as decisões

tomadas por uma instância recaem sobre as outras. Assim vemos, por exemplo, que a secretaria de curso atua em parceria com a secretaria de centro no que diz respeito aos assuntos administrativos.

As funções específicas de cada setor são discutidas baseando-se no Estatuto e Regimento Geral da Ufac. No que diz respeito ao Centro, este corresponde à primeira instância deliberativa em um *Campus*, sendo que o Regimento Geral da instituição determina, em seu art. 61, que a Assembleia de Centro “é o órgão de gestão e deliberação dos Centros”. No que diz respeito aos cursos de graduação, o art. 17 do mesmo documento especifica que o colegiado de curso “é o órgão máximo de gestão e deliberação do curso” (UFAC, 2013b).

De acordo com Araújo (2004, p. 175), um organograma traceja “importantes relações intraorganizacionais, não é rígido, portanto, não pode ser um produto acabado”. Com isso, o autor conceitua o organograma como:

[...] todo e qualquer conjunto de normas, procedimentos, funções, atividades, políticas, objetivos, instruções e orientações que devem ser obedecidas e cumpridas, bem como a forma como estes devem ser executados, seja individualmente, seja em conjunto. (ARAÚJO, 2004, p. 172)

O autor aponta a importância da relação das organizações internas e como as atividades devem ser agrupadas cotidianamente na gestão da instituição para que seja possível buscar a excelência do trabalho desenvolvido, ao passo que a competência do gestor em liderar e conduzir os trabalhos e as pessoas devem se voltar para que os eventos advenham de forma a cumprir os objetivos do funcionamento da universidade.

Pelo exposto, apreciações sobre a gestão acadêmica são relevantes, pois a partir de documentação institucional contraditada ou corroborada pela óptica de autores sobre as competências do coordenador, do colegiado de cursos, e, sobretudo, do Núcleo Docente Estruturante compreendemos melhor a importância da função do coordenador de curso na gestão acadêmica de uma instituição de ensino superior como a Ufac.

3.1 O COORDENADOR DE CURSO

O cenário institucional da educação superior no Brasil desenvolve-se diante das modificações e obrigatoriedades exigidas para o funcionamento e aplicabilidade dos mais diversos cursos oferecidos. Boschetti (2004) diz que, nos últimos anos, a educação brasileira assistiu a um crescimento acelerado do ensino superior, comprovado pelo vertiginoso aumento do número de instituições e abertura de novos cursos, nos mais diversos ramos do conhecimento. Desta forma, destacamos um profissional de fundamental importância para o direcionamento dos cursos superiores: o coordenador de curso. De acordo com Delpino et al. (2008, p. 01), “o processo de transformação ocorrido a partir da década de 90 no cenário do ensino superior alterou significativamente o processo de trabalho das Instituições de Ensino e com isso as responsabilidades para coordenar um curso”.

Para o autor, essas alterações vivenciadas a partir da década de 1990, ampliaram as atribuições do coordenador, de modo que a função de “coordenar um curso de ensino superior exige o conhecimento das demandas existentes na área e a criação de soluções que atendam às necessidades de todo o curso e das Instituições de Ensino Superior – IES” (DELPINO et al., 2008, p. 01). Para o autor, nessa nova conjuntura que se formou, as demandas recaem sobre “novas técnicas de gestão e de conhecimento que resultem em novos procedimentos acadêmicos” (IBIDEM, p. 01). Desse modo, destacamos que:

O coordenador do curso deve comprometer-se com a missão, crenças e valores da Instituição, assumindo o papel de gestor com competência para realizar tarefas complexas como gerir e executar as determinações do Ministério da Educação, o projeto pedagógico do curso, conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores avaliando o processo de ensino-aprendizagem e adequar o curso às novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino. (DELPINO et al., 2008, p.01)

As inferências dos autores nos mostram as novas ‘designações’ e obrigatoriedades dos coordenadores de curso, que exigem o exercício da função com responsabilidades, em que o primeiro passo é o compromisso com os valores da instituição, e que, além disso, abarca a gerência e execução das demandas dos órgãos gestores em consonância com o projeto pedagógico do curso. Além disso, os coordenadores também desempenham um trabalho intensivo no processo de ensino e aprendizagem, garantindo por meio do diálogo com o corpo docente e estudantil

que a aprendizagem aconteça, e para isso, também buscam melhorias que facilitem esse processo, como as tecnologias educacionais.

As instituições de ensino superior integram um extensivo conjunto de mudanças, necessitando rever seus modelos e padrões administrativos para se constituírem como meios propulsores dos progressos técnicos, científicos e sociais indispensáveis ao posicionamento do país no contexto do avanço global e dos desafios contemporâneos.

Na universidade pública, o coordenador do curso exerce um papel proeminente frente à gestão dos cursos, agindo como articulador e organizador na execução do projeto pedagógico, de modo planejado com a equipe docente, almejando a integração do conhecimento das diversas áreas. Quanto às coordenações de curso, o Estatuto da Ufac trata, em seu art. 31, que:

As Coordenações de Cursos, vinculadas aos Centros e subordinadas aos Colegiados de Cursos, são unidades de gestão didático-científica e técnico-administrativa de cada curso para o desenvolvimento das atividades curriculares constantes dos projetos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades administrativas citadas no *caput* deste artigo referem-se à administração acadêmica e serão detalhadas no Regimento Geral. (UFAC, 2013a)

Como podemos notar pelo art. 31 do Estatuto da Ufac, as coordenações de cursos são unidades que cumprem as funções didático-científica e técnico-administrativa com a finalidade de garantir o desenvolvimento das atividades curriculares respaldadas pelos projetos pedagógicos dos cursos. Desta maneira, Marcon (2008, p. 2) define que a coordenação de curso de graduação possui “função administrativa com dimensões acadêmicas, pedagógicas e científicas no campo profissional correspondente ao curso”.

Consoante com o que dispõem as leis que regulamentam o ensino superior no Brasil, foram criados campos de ação que possibilitam aos profissionais que administram os cursos superiores, denominados coordenadores ou gestores, a atuar segundo as demandas e especificidades do contexto social no qual a Instituição se insere, em termos de atributos de perfis regionais e de mercado (ROCHA; MELO; LUZ, 2009). No tocante à coordenação de curso, o Regimento Geral da Ufac faz obedecer que:

Art. 72. Os candidatos a coordenadores de curso deverão possuir graduação na área do curso, estar em regime de trabalho de quarenta horas ou de dedicação exclusiva.

§ 1º Nos casos de cursos novos, quando não existirem docentes da área, poderá ser coordenador o docente graduado em área afim (UFAC, 2013b, p. 28).

Porquanto, ser formado na área do curso é um pré-requisito primordial para gerir. Todavia, Petinelli-Souza e Machado (2007) conceituam que a competência está cada vez mais associada à gestão por resultados, organizando-se como um dos desafios contemporâneos de grande envergadura. Para Quintiere, Vieira e Oliveira (2012) pode-se compreender a competência enquanto um conjunto de saberes que se movimentam e modificam as relações sociais e de trabalho, não exclusivamente direcionado à produtividade empresarial, mas, como saberes que surgem de um contexto específico, ator em ação, cuja mobilização varia segundo a situação. Isto posto, é necessário entendermos o espaço funcional do coordenador de curso, que é discutido por Rocha, Melo e Luz (2009):

Na definição do espaço funcional do coordenador de cada IES, cabe a esse profissional, entre outras atribuições, interpretar e aplicar as DCN estabelecidas pelo MEC para os cursos de graduação, de modo a melhorar a eficiência e o cumprimento da lei no curso em questão. Entretanto, percebe-se que a atuação deste profissional na instituição influencia o tipo de formação oferecido aos futuros profissionais, possibilitando maior ou menor adaptação ao mercado de trabalho (ROCHA; MELO; LUZ, 2009, p. 207).

Para Rocha, Melo e Luz (2009), é de responsabilidade do coordenador de curso a aplicabilidade das diretrizes educacionais orientadas pelo Ministério da Educação. Ainda, para os mesmos autores, sua função vai muito além, chegando inclusive a influenciar o tipo de formação oferecido aos futuros profissionais, de modo a propiciar maior ou menor adaptação da formação ao mercado de trabalho. Desse modo, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais⁴ devem se fazer cumprir no processo de ensino e aprendizagem, para contemplar o processo formativo dos acadêmicos, enfatizando sua inserção eficiente no mercado de trabalho.

⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Superior são **orientações do Governo Federal para a elaboração do currículo acadêmico** nas IES, sendo que cada curso de graduação possui a sua própria DCN (BRASIL, 1997).

Antunes (2017) define o coordenador de curso como a pessoa responsável por uma organização ou subunidade. Compreendemos, portanto, que compete ao coordenador permanecer em constante atenção às eventuais transformações na legislação do ensino, aplicar e acompanhar as diretrizes curriculares referentes ao seu curso e buscar aperfeiçoar as atividades afins ao exercício funcional da gestão de modo efetivo, organizado, planejado, atuante, controlado e acompanhado.

No mesmo sentido, Rangel (2001) estabelece quatro ações referentes às competências do coordenador: a) elaborar, executar e rever o PPC; b) ocupar-se da promoção de encontros acadêmicos; c) incentivar os docentes na confecção e publicação de textos científicos; d) incentivar a regularidade de avaliações desenvolvidas no curso de graduação. O coordenador, para o autor, deve ser referência no desempenho e no conhecimento do curso. Logo, será possível “assessorar a direção da unidade nas decisões e ações no âmbito pedagógico” (RANGEL, 2001, p. 4).

Andrade (2007) afirma que o coordenador de curso é um gestor de oportunidades e de recursos. Enquanto gestor de oportunidade, ele deverá identificar nas dificuldades a viabilidade de transformação, sendo capaz de entender e ajudar aos demais sujeitos envolvidos na execução do desenvolvimento da IES. Portanto, não apenas o coordenador, mas todos que se inserem no processo, com destaque para o NDE e o Colegiado, deverão estar apropriadamente instrumentalizados, mostrando-se capazes de colaborar no processo de mudança.

Assim, a parceria entre a Coordenação e o NDE é imprescindível para uma boa gestão, visto que o Coordenador do Colegiado do Curso de Graduação deve trabalhar em diálogo constante com o NDE, especialmente com o Presidente do NDE. Ambos devem primar pelas decisões coletivas e pelo bom andamento da gestão pedagógica do curso. Assim, se faz necessário que haja uma interação entre Coordenação e NDE, pautada pela harmonia e parceria mútua.

Tomando como base os estudos de Sudan (2010), que focam na figura do coordenador de curso de graduação, responsável pela gestão do projeto pedagógico, temos algumas constatações relevantes. Segundo o autor, em cada dez coordenadores de curso, sete deles, ou seja, a maioria, cursou o bacharelado, o que indica uma deficiência elementar para o exercício da coordenação, considerando que a dimensão do projeto pedagógico e sua gestão não se fazem presentes nos currículos dos cursos de bacharelado.

Rolim (2004) esclarece que para o Ministério da Educação – MEC, o coordenador de curso superior deve ser um profissional responsável pelo âmbito pedagógico do curso, bem como pelas necessidades gerenciais específicas. O MEC indica que o coordenador detenha, no mínimo, o título de mestre, atribuindo a tal condição uma pontuação significativa no processo de avaliação institucional.

Pensando nos elementos que configuram a autonomia de que dispõem as instituições para se organizarem internamente, no estudo de realizado no âmbito da UFSCar, verificou-se que, ao ingressar na coordenação de curso, o coordenador se depara com um elenco de ações bastante amplo e diversificado que precisa desenvolver, acumulando funções, pois “atuam como docentes na graduação e na pós-graduação, atuam na extensão tendo contato com a comunidade acadêmica e a comunidade externa à UFSCar, integram grupos de pesquisa e coordenam curso de graduação” (SUDAN, 2010, p. 82).

Vale salientar que, enquanto coordenador de curso, ele está em função comissionada de coordenação de curso, que é devidamente disciplinada pela Lei nº 12.677/2012, cujo art. 7º afirma:

Fica instituída a Função Comissionada de Coordenação de Curso – FCC, a ser exercida, exclusivamente, por servidores que desempenhem atividade de coordenação acadêmica de cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação stricto sensu, regularmente instituídos no âmbito das instituições federais de ensino. (BRASIL, 2012)

Ainda segundo Sudan (2010), mesmo acumulando funções, ao docente não é dada a redução de sua responsabilidade acadêmica, ou seja, sua carga didática em sala de aula não é reduzida. Felizmente, tal situação não é verificada na Ufac, haja vista que o docente que desempenha atividade administrativa na função de coordenador precisa dispor 20 horas, conforme a Resolução nº 01, de 31 de março de 2008:

Art. 7º - Na atribuição dos encargos a serem desempenhados pelos docentes, deverão ser observados obrigatoriamente os seguintes limites:
d) Para CD1, CD2 e CD3 disponibilidade de 40 horas, CD4 disponibilidade de 30 horas e FG1 inerentes a Coordenação de Curso **disponibilidade de 20 horas** (UFAC, 2008, grifo nosso).

Sudan (2010) afirma que a baixa gratificação salarial é um aspecto das condições de trabalho no exercício da coordenação que desestimula o docente a

acumular função de coordenador. Além da baixa gratificação salarial, o autor ressalta que o período de dois anos para exercer o mandato de coordenação é insuficiente, tendo em vista que neste curto período o coordenador fica sobrecarregado com as muitas atividades, fazendo com que a sua função acabe, na maioria das vezes, “se restringindo apenas ao cumprimento das atividades administrativas em detrimento das atividades didático-pedagógicas afeta ao curso sob sua responsabilidade” (SUDAN, 2010, p. 67).

Por fim, o autor destaca que a função de coordenador de curso de graduação “não contabiliza para a carreira docente numa instituição de ensino superior” (SUDAN, 2010, p. 83), o que também diverge com o verificado na Ufac. Isso porque, pelas normas da carreira do magistério e de progressão funcional dos docentes da Ufac (Resolução CONSU nº 12, de 06 de fevereiro de 2009; Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012 e Resolução CONSU nº 008, de 14 de abril de 2015), contabilizam-se na carreira docente a experiência na docência, a titulação acadêmica, publicações, cargos na diretoria, pró-reitoria, assessoria e a ocupação da função de coordenação de curso, dentre outros. Esta função também pontua na trajetória acadêmica, até porque, durante o seu mandato, o coordenador não se afasta das demais atividades acadêmicas, ao contrário, são todas as atribuições desenvolvidas concomitante, ou seja, não teria porque o período de permanência na coordenação de curso, não contar na aposentadoria do servidor. Conforme aponta o art. 6º da Resolução CONSU 12/2009:

Na Avaliação de Desempenho Acadêmico estará habilitado à progressão horizontal, o docente em regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva (DE) que obtiver no mínimo sete pontos e docente em regime de 20 horas semanais que obtiver no mínimo 3,5 (três e meio) pontos, segundo critérios estabelecidos no anexo 3 desta Resolução.

§ 3º - Os docentes ocupantes de Função Gratificada (FG1) ou equivalente na Universidade Federal do Acre receberão automaticamente, no interstício considerado, 3,5 (três e meio) pontos.

Grupo 5. Atividades Administrativas: Coordenador de Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu, Coordenador de Curso de Graduação (FG1, FG2, FG3 ou FG4 – CH de 20 horas semanais) e Presidente ou Coordenador de Comissão Permanente (UFAC, 2009).

Sendo muitas as diretrizes e os procedimentos, depreendemos que isto pode estimular o desinteresse pela função de coordenação pois, ao assumir tal função o professor acumulará atribuições, além das assumidas como docente do ensino superior. Sendo,

Santos e Bronneman (2013) apontam que os principais desafios enfrentados pelos gestores incidem na ausência de conhecimento prévio sobre a função e aspectos de gestão, como o tempo disponível para o cargo com as atividades à ser realizadas, considerando que a maioria dos gestores também atuam como docentes. Isso ocorre especialmente quando se trata da gestão acadêmica dos cursos que é desempenhadas por docentes que não permanecem atuando na docência, precisando conciliar a administração do curso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Percebemos que este ponto é de suma importância para este estudo, tendo em vista que a posição do docente dentro do contexto da gestão universitária requer uma compreensão mais ampliada, passando, inclusive, pela sua formação inicial e continuada, problematizando a existência ou não de saberes e conhecimentos do âmbito da gestão no decurso de sua trajetória formativa.

Nesse sentido, Dewes e Bolzan (2018) apontam a necessidade de profissionalização da gestão universitária, isto é, profissionalização dos docentes que exercem cargos de gestão. É indispensável que a instituição ofereça uma estratégia de preparação do docente que atua ou irá atuar como gestor, seja institucional ou acadêmico, de modo que este possa desenvolver da melhor maneira possível essa atribuição.

Assim, também, faz-se imperativo qualificar os processos de gestão, sobretudo buscando aperfeiçoar e potencializar as ações e estratégias que integram o funcionamento dos tempos e espaços de gestão. A profissionalização da gestão acadêmica será posicionada neste estudo como um elemento de grande relevância para a efetividade do ensino, bem como os demais desafios que permeiam esta gestão, focada na figura do docente enquanto coordenador acadêmico como aponta Paixão (2019, p. 18), “é certo que não devemos atribuir ao coordenador de curso toda responsabilidade da qualidade e direcionamento do curso, mas é importante tê-lo como um referencial, um impulsionador da eficácia organizacional no seu espaço de atuação”.

Entende-se que o coordenador, enquanto gestor, além de buscar ser uma referência na dimensão acadêmica, deverá profissionalizar-se para que seja capaz de satisfazer às necessidades gerenciais que o seu cargo requer. Deve possuir um perfil autônomo e empreendedor, ser responsável por seu itinerário formativo-técnico e profissional, procurando conhecimentos complementares e desenvolvendo a

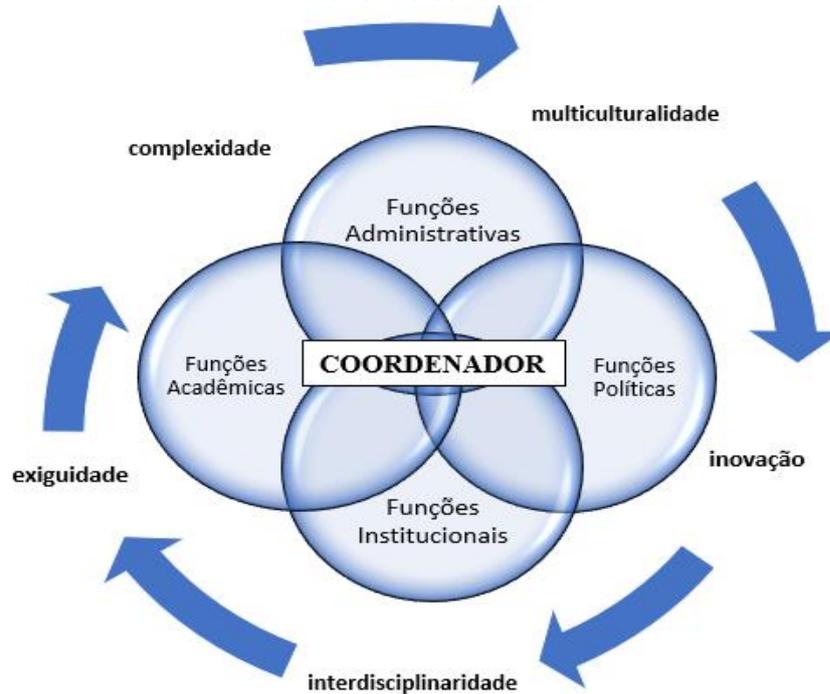
habilidade de antever e estimar uma gama de possibilidades que seu cargo demanda (ROCHA; MELO; LUZ, 2009).

Com base na pesquisa de Sudan (2010), entendemos que a função principal do coordenador é o de gestor do projeto pedagógico do curso e que, portanto, este profissional desempenha importante papel de intermediação entre os professores e o contexto maior da universidade onde o curso se localiza. Não obstante esta percepção correta de suas funções, o fato é que as condições objetivas operam em sentido contrário, ou seja, percebemos uma grande importância da dimensão relacional e interpessoal na gestão acadêmica, contudo, muitas vezes suplantadas pelas demandas meramente operacionais e técnicas. Franco (2002), ao discorrer sobre as funções do coordenador, divide-as em quatro vertentes: 1) *Função Política* – as ações se referem aos relacionamentos com os profissionais vinculados ao curso de graduação; 2) *Função Gerencial* – as funções fazem referência ao direcionamento estratégico dos cursos de graduação; 3) *Função Acadêmica* – as atividades referem-se às questões do aprendizado dos alunos e aos professores; 4) *Função Institucional* – as atividades referem-se ao corpo diretivo da instituição.

Para desempenhar as funções supracitadas, o coordenador de curso precisa dispor do máximo de recursos que puder, tendo em vista que essas quatro funções se interconectam, torna-se crucial gerir bem o seu tempo e otimizar os recursos, considerando que, em seu dia a dia, o coordenador se vê diante de uma realidade cotidiana permeada por “interdisciplinaridade, complexidade, exiguidade, multiculturalidade e inovação” (CORDEIRO; RIBEIRO, 2002, p. 02). Assim, podemos compreender que a gestão não se limita apenas a gerir o que já está construído na instituição, mas trazer sempre melhorias e inovações, sejam tecnológicas, de ensino ou de recursos.

No organograma abaixo (Figura 3), ratificamos sobre as funções do coordenador e a sua realidade acadêmica cotidiana, evidenciando-se que ambas caminham juntas, sugerindo relação de interdependência entre funções de coordenação de curso e o cotidiano acadêmico. É necessário, porém, que a coordenação tenha ciência de que o cotidiano acadêmico pode ser complexo, tanto em relação aos desafios do ensino, como em relação a lidar com as pessoas, que são múltiplas. Consoante com essa ideia, Holanda (2017) aponta que é importante que o coordenador venha a desenvolver algumas competências nestas funções.

Figura 3 - Organograma das relações de interconexão entre as funções de um coordenador e realidade cotidiana.



Fonte: Adaptado de Franco (2002), Cordeiro e Ribeiro (2002) e Holanda (2017).

O organograma expõe como as funções do coordenador de curso nas instituições de ensino superior se interconectam e interrelacionam. Assim, destaca-se a sua importância, corroborado por Araújo (2004, p. 142), quem afirma que o instrumento tem:

[...] uma relevância de primeira grandeza, pois é por meio do organograma que se torna possível conhecer, entender e analisar a organização e deve ser utilizado como um guia para as ações e não como algo definitivo que deve ser cumprido com rigidez (ARAÚJO, 2004, p. 142).

Com isso, entendemos que o autor elucida a maneira coesiva com que as áreas devem se concatenar, através da coletividade em prol de um objetivo comum, que é orientar o coordenador em suas funções de gestor, para que este compreenda que planejar, organizar e liderar são funções essenciais de um gestor, independente da área de formação.

Vale ressaltar que para a objetivação de todas estas funções, sejam elas políticas, administrativas, acadêmicas ou institucionais, é necessário dedicação e tempo por parte do coordenador, para que possa cumprir e executar as tarefas que lhes infere o cargo. Segundo Robbins (2004), as tarefas do coordenador estão condensadas em: planejamento, organização, liderança e controle.

Holanda (2017, p. 9) complementa que a função de controle é a maior responsabilidade de um coordenador de curso, tendo em vista que “o mesmo assume a operacionalização de todas as atividades acadêmicas”. E quanto ao que compete às funções do coordenador de curso, Aleva, destaca a função de natureza política diante do exercício e competências deste profissional, ressaltando que,

[...] as funções de natureza política, desmembram-se em várias vertentes, das quais se destacam: A liderança na sua área de conhecimento e, portanto, a referência na área profissional; o trabalho de entusiasta do curso, numa perspectiva interna e externa; a representação interna e externa do curso; o fazedor do marketing; a vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado (ALEVA, 2018, p.08).

Entendemos que as funções gerenciais contemplam a responsabilidade pelas instalações físicas, laboratórios, bibliotecas, auditório e equipamentos do curso, como também, responsabilidade pela indicação e aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso. Essas responsabilidades cabem a gestores de setores específicos, porém, o coordenador precisa estar atento a esses problemas para levá-los ao conhecimento do setor competente, com vistas a solucioná-los.

Assim, o papel exercido pelo coordenador de curso é importante para toda a comunidade acadêmica, uma vez que este profissional, inclusive, ajuda os professores a realizarem o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo as ferramentas necessárias para tal, além de demonstrar para toda a comunidade acadêmica as diretrizes que irão reger a instituição.

De acordo com Faria (2018), o coordenador de curso deve, primeiramente, cuidar da gestão acadêmica do curso. Essas funções acadêmicas dialogam com a prática docente do coordenador, fomentando a elaboração e execução do projeto pedagógico, desenvolvimento atrativo das atividades escolares; o cuidado com a qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas; o cuidado com as atividades complementares, estímulo à iniciação científica, inclusão, orientação e acompanhamento do trabalho de monitoria; entre outras atribuições. Há também a função classificada como institucional, e um exemplo deste item é a responsabilidade pelo sucesso dos alunos no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

Portanto, parafraseando Soares e Farinha (2018), consideramos que, para que os coordenadores tenham sucesso, é necessário que eles possuam todas essas

competências acima. Ademais, cabe a eles se adequarem aos recursos que lhes são dispostos e ao tempo também que lhes é dado. Portanto, consideramos que a gestão do tempo tem um papel muito importante nesse processo, e com as constantes mudanças que ocorrem na sociedade hoje, faz-se necessário que o coordenador seja proativo nas suas estratégias para a garantia da satisfação da comunidade, e cabe às instituições de ensino não descuidarem da formação e atuação destes profissionais.

Considerando o acúmulo e diversidade de atividades e o tempo limitado que acaba restando aos coordenadores no seu cotidiano para se dedicarem à coordenação – considerando o curto mandato, a remuneração pouco estimulante, o pouco prestígio acadêmico derivado da função, - conclui-se que a “Universidade pode estar operando com uma estrutura frágil frente a uma de suas missões precípuas que é a formação de profissionais de nível superior” (SUDAN, 2010, p. 117). Por isso, este estudo problematiza os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito da graduação em licenciatura do *Campus Floresta* na Universidade Federal do Acre.

Deste modo, ao profissional responsável por coordenar um curso de graduação requer uma inter-relação de atribuições e responsabilidades que competem ao seu exercício profissional. As atribuições e funções situadas ao longo do texto apontam para a necessidade de um dinamismo da aplicabilidade profissional do coordenador de curso, de forma coerente com as demandas de formação requeridas no meio social, pois, o não cumprimento destas competências poderá acarretar prejuízos negativos ao curso. Nesta perspectiva, Marcon enfatiza que:

Identificar (ou conhecer) qual é o papel do cargo que ocupa é fundamental para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, das relações a serem estabelecidas entre os diversos profissionais da organização e também para avaliação dos resultados obtidos pelas relações estabelecidas, com o intuito de avaliar se são pertinentes à função. Num ambiente competitivo, complexo pelas relações existentes entre os diferentes agentes da sociedade, é necessário que não haja improvisações de ações ditas “gerenciais” e muito menos dúvidas na identificação dos tipos de atividades e dos seus processos de desenvolvimento (MARCON, 2008, p.10).

Isso significa que, saber sobre o papel do coordenador e conhecer suas ações é importante para o bom andamento de um curso, ao passo que sabemos da

influência que estes profissionais exercem no processo de formação estudantil do egresso. Daí as instituições de ensino superior têm a responsabilidade em desenvolver um processo de capacitação voltada para o docente que almeja ser coordenador com vistas a avaliar a qualidade do serviço ofertado. Marcon (2011, p. 11) observa que:

É fundamental que as organizações de Ensino Superior desenvolvam a capacidade de atuar, dos seus docentes coordenadores, com um grau de perfeição elevado, para praticar uma gestão que valorize as decisões a partir de planejamentos que tenham sido realizados com foco nas atividades-fim da organização. Seriam planejamentos realmente elaborados, de acordo com as necessidades da organização e também atentos às necessidades da sociedade, e que não sejam transformados em meros documentos complexos, tipo "receitas de procedimentos.

O autor nos direciona, mais uma vez, para a reflexão sobre um trabalho pautado em competências que necessitam ser desenvolvidas pelos coordenadores de curso, buscando a "perfeição" do trabalho realizado. E como perfeição entende-se a prática de uma gestão que valorize as decisões coletivas com foco nas atividades-fim.

Mousinho e Duvernoy (2021, p. 167) afirmam que "o papel de um coordenador de curso difere de um executivo, mas assemelha-se a de um gerente que deve sempre buscar a qualidade do curso através de suas competências específicas". Tal definição vai além de atividades como planejar, organizar, coordenar e controlar, posto isso, além dessas atividades, "os gestores também desempenham dez papéis agrupados em: Papéis Interpessoais, Informativos e Decisórios" (ANTUNES, 2017, p. 36).

O papel do coordenador transfigura-se, no decorrer do século XX, de uma dimensão técnica para uma dimensão complexa e multifacetada, sendo influenciado por diversos aspectos contextuais e individuais. A atividade de gestão sofre influência pela maneira de agir do gestor que atua em uma conjuntura profissional específica. Suas competências englobam comportamentos mediados pelos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua vida (QUINTIERE; VIEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Os autores complementam que o assunto deve ser focado de maneira mais aprofundada, considerando a importância do gestor. Tal linha de raciocínio possibilita uma nova reflexão sobre o reposicionamento de papéis e atribuições,

constituindo sistemas de gestão inéditos, capazes de superar barreiras culturais, econômicas, sociais e políticas, instaurando um novo modo de conduzir o processo de trabalho na universidade.

O panorama organizacional de mudança e aperfeiçoamento dos modelos de gestão enseja uma prática fundamentada na gestão estratégica e a modernização das relações de trabalho no setor público. A administração pública se direciona ao desenvolvimento, mediante novas estratégias de gestão para aprimorar os serviços oferecidos à sociedade. A adoção de novas práticas de gestão reclama pelo desenvolvimento de um novo perfil de gestão apto a lidar com as mutações no setor (LIMA, 2018).

Desta maneira, todas as ações traçadas e encaminhadas pelo coordenador de curso, que abarcam as mais diversas atribuições, precisam ser respaldadas por decisões coletivas, por isso, o coordenador de curso precisa de “aliados”, ou seja, precisa desenvolver um trabalho em parceria, envolvendo o colegiado de curso, o NDE, os discentes e docentes, em um trabalho colaborativo junto à comunidade acadêmica.

3.2 O COLEGIADO DE CURSO

O Colegiado de Curso de Graduação é o órgão responsável pelos assuntos pertinentes aos cursos e é a instância na qual se decidem questões pertinentes a estes. O regimento da Ufac, em seu art. 67, afirma que “o Colegiado de Curso é o órgão de gestão e deliberação do curso” (UFAC, 2013b, p. 124). Isso significa que o Colegiado é responsável pela estruturação administrativa do curso, incluindo a execução das políticas voltadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Ufac traz, em seu Estatuto, que a constituição do Colegiado de curso deverá ter “representante docente para cada trezentas horas da área que ministra disciplinas no curso e por representantes do corpo discente, na proporção fixada pela legislação federal vigente” (UFAC, 2013a, art. 18, p. 12). Uma vez constituído, o colegiado deve contar com a representação de todas as áreas que compõem o curso, tendo ainda a representação discente.

Dessa forma, os discentes poderão ter a sua visão ali verbalizada, haja vista que os cursos são pensados para os alunos e estes precisam participar efetivamente

das decisões que são adotadas no seu interior. Para isso, os representantes discentes devem se fazer presentes nas reuniões agendadas e, prioritariamente, trazer ao colegiado os problemas e dificuldades enfrentados pelo alunado. O estatuto e o regimento da Ufac fazem obedecer que:

Colegiado de Curso será presidido pelo coordenador do curso ou seu vice coordenador, que serão escolhidos, entre os docentes com formação na área específica do curso, por processo eletivo pela comunidade do curso, respeitada a legislação em vigor, para exercer um mandato de dois anos (UFAC, 2013a, art. 18, §3, p. 13) podendo exercer mais um mandato consecutivo. (UFAC, 2013b, art. 71, p. 128)

Sob essa ótica, o Colegiado se configura em um espaço de decisão local em que confluem questões advindas da comunidade acadêmica pertinente ao curso, e sendo o coordenador formado na área específica do curso, conseguirá compreender a realidade ao qual está inserido e ter mais facilidade em, colegiadamente, definir as questões basilares do curso.

Sobre o que compete aos colegiados de curso, o Regimento Geral da Ufac traz 14 competências, doravante delineadas:

- I – Elaborar o projeto pedagógico e acompanhar a sua implantação, observando a legislação vigente;
- II – Apreciar, homologar e supervisionar os planos de curso das disciplinas, verificando e avaliando sua execução e seus resultados;
- III – fazer o acompanhamento didático-pedagógico dos componentes curriculares ministrados no curso;
- IV – Propor a lista de oferta dos componentes curriculares do curso para cada semestre letivo e encaminhar aos respectivos Centros Acadêmicos, conforme o Calendário das Atividades Acadêmicas;
- V – Sistematizar modelo de avaliação periódica para o desenvolvimento do curso, propondo estratégias para superar as deficiências detectadas;
- VI – Refletir sobre o plano de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o curso, realizando estudos sobre o índice de reprovação e evasão, bem como estabelecendo os prazos mínimo e máximo para conclusão do curso;
- VII – Definir o modo de orientação do aluno no período de matrícula e ao longo do curso;
- VIII – Homologar a matrícula dos alunos e decidir sobre trancamento, cancelamento, substituição de disciplinas e quebra de pré-requisitos;
- IX – Realizar estudos sobre o número de vagas, para preenchimento por transferências internas e externas em conformidade com a legislação vigente;
- X – Deliberar sobre os processos referentes ao aproveitamento de estudos;
- XI – Avaliar, deliberar e publicar, em consonância com a legislação vigente, os processos de jubramento dos alunos;
- XII – Deliberar sobre a escolha de docentes para compor as diversas comissões pertinentes ao desenvolvimento do curso;

- XIII – Fazer avaliação semestral dos resultados das disciplinas ministradas em seu respectivo curso, encaminhando relatório à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD);
 XIV – Elaborar e aprovar o Regimento Interno, atentando para as especificidades entre atividades teóricas, práticas e de estágios, em seu respectivo curso. (UFAC, 2013b, art. 70, p. 27)

Nesse contexto, confirmamos que o Colegiado funciona como instância deliberativa, responsável por transformar “a informação em competência” (DELPINO et al. 2008, p. 3). E tem, pois, por dever estabelecer relações intersetoriais para bem desenvolver suas funções. Além destas, atribuem-se à presidência do colegiado de curso as seguintes funções:

- I – Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;
 II – Exercer a coordenação do curso pertencente ao colegiado;
 III – Convocar e presidir as reuniões do colegiado com direito a voto de qualidade;
 IV – Cumprir e fazer cumprir as deliberações do colegiado;
 V – Representar o colegiado e o curso respectivo, junto aos órgãos da universidade;
 VI – Solicitar aos Centros Acadêmicos e a entidade estudantil respectiva, na época devida, a substituição dos seus representantes no colegiado;
 VII – Submeter à apreciação, na época devida, o plano anual de atividades do colegiado, bem como, para cada período letivo, a lista de oferta dos Centros e o plano de ensino das disciplinas;
 VIII – Encaminhar aos Centros, na época devida, a relação de disciplinas e o número de vagas necessárias aos alunos do curso, definida pelo colegiado, a cada período letivo;
 IX – Designar relator para estudo de matéria a ser submetida ao colegiado;
 X – propor ao colegiado a criação de comissão temporária e sua constituição para estudo de assuntos específicos de competência do colegiado;
 XI – Decidir matéria de urgência *ad referendum* do colegiado e submeter à sua apreciação na reunião subsequente;
 XII – Usar do voto de qualidade, nos casos de empate. (UFAC, 2013b, art. 73, p. 28-29)

Como visto, as funções desenvolvidas pelo presidente do colegiado de curso, que abarcam desde planejamento, organização, direção e controle, “assemelham-se a de um gerente que deve sempre buscar a qualidade do curso através de suas competências específicas” (MOUSINHO; DUVERNOY, 2021, p.16732). O que converge com a ideia de Delpino et al. (2008, p. 2) que o coordenador de curso de ensino superior “deve ser um elo entre a operacionalização do serviço e a direção”.

Tal afirmação se baseia no fato de que se preceitua que o coordenador conhece detalhadamente o curso e, portanto, deve buscar soluções criativas na resolução de problemas, o que podemos verificar no Regimento Geral da Ufac, que

em seu art. 70 define como responsabilidade dos colegiados a reflexão sobre o plano de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o curso, de modo que seja possível realizar estudos que versam sobre o índice de reprovação e evasão.

Art. 70. Compete aos Colegiados de Curso:

VI – Refletir sobre o plano de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o curso, realizando estudos sobre o índice de reprovação e evasão, bem como estabelecendo os prazos mínimo e máximo para conclusão do curso. (UFAC, 2013b. p. 27)

Deste modo, vemos que o colegiado de curso desempenha função que estabelece as direções a serem seguidas pelo curso. Sem ter a pretensão de esgotar o assunto, o papel e atribuições de um colegiado de curso são substancialmente preconizados pelo estatuto e regimento da instituição em estudo e, por conseguinte, buscamos analisar tais atribuições à luz de alguns teóricos que nos ajudaram a ampliar a discussão.

3.3 DOS NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES

O Núcleo Docente Estruturante – NDE é regulamentado pela Lei Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, e o disposto no Parecer CONAES Nº. 04, de 17 de junho de 2010. É disciplinado em normativas como portarias, resoluções e pareceres que são elaboradas por instrumentos educacionais via estatutos e regimentos. O Regimento Geral da Ufac, por sua vez, é quem disciplina que o NDE se constitui de “um grupo de docentes com atribuições acadêmicas, de natureza consultiva, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso de graduação” (UFAC, 2013b, art. 226, p. 75).

Quanto à composição do NDE, o referido regimento disciplina que deve ser definida pelo Colegiado de Curso e ter em sua composição um mínimo de:

I – Cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso; II – sessenta por cento dos seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*; III – vinte por cento dos seus membros em regime de trabalho integral. (UFAC, 2013b, art. 228, p.75-76)

Segundo Pereira (2020), ainda há desconhecimento (e por vezes confusão) sobre as atribuições do NDE e do Colegiado de curso, sendo importante lembrar que o Colegiado de Curso é deliberativo e engloba os aspectos mais burocráticos do ensino superior, ao passo que o NDE é consultivo e tem por foco a qualidade do curso e seu plano pedagógico. Precipuamente, o coordenador de curso deve participar do NDE se colocando como norteador e incentivador do núcleo, enquanto no Colegiado, ele deve ser o presidente.

Com relação à formação do NDE, verifica-se que um grupo de professores é escolhido em reunião colegiada, conforme preconiza o Regimento Geral da Ufac em seu artigo 229: “Os docentes serão eleitos para o Núcleo Docente Estruturante pelo Colegiado de Curso pelo prazo de três anos, sendo renovável os seus mandatos, respeitado o Regimento Geral da Universidade Federal do Acre”, e o art. 230 disciplina que “o Núcleo Docente Estruturante será presidido por um de seus membros, eleito pela maioria, para um mandato de três anos, podendo ser reconduzido” (UFAC, 2013b, p. 76).

A escolha ou eleição de membros do NDE junto às coordenações de cursos deve ocorrer em reunião de Colegiado e sua composição se baseia na resolução nº01 da CONAES (2010c), que em seu artigo terceiro, cita os profissionais que deverão constituir o NDE:

Art. 3º. As instituições de Educação Superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios de constituição do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

- I – Ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
- II – Ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;
- III – Ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV – Assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar a continuidade no processo de acompanhamento do curso. (BRASIL, 2010c)

A prioridade de composição do NDE é por professores que tenham experiência no curso que irão coordenar, para melhor contribuírem para a qualidade da base curricular do curso e do projeto pedagógico, bem como que busquem zelar pela sua efetivação, contribuindo para que o curso acompanhe o perfil do egresso e rediscuta as metas buscadas na formação do licenciado. Baseado no artigo acima citado, vimos como característica primordial do NDE a exigência de que 60% dos

docentes possuam titulação *stricto sensu* e que, pelo menos 5, sejam do curso. Outra característica importante é que ao menos 20% tenham regime de dedicação exclusiva para ter tempo disponível para dedicar-se ao referido centro.

Para Pereira (2020, p. 11), ao exigir titulação aos componentes do NDE, mostra-se preocupação com a “atividade reflexiva dos professores na atuação dentro do NDE, [que] necessita de criatividade e conhecimento amplo sobre a atividade docente e demais experiências que um estudante de graduação deve almejar em sua formação”. Campos Filho, ratifica o exposto, quando afirma que o NDE de um curso se constitui, de:

[...] um grupo de professores que, além de apresentarem níveis mais elevados de titulação, também demonstrem engajamento político-pedagógico e tempo razoável disponível para o curso, de modo a contribuir na construção do PPC, assim como, no acompanhamento posterior do desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto do curso do qual fazem parte. (CAMPOS, 2014, p. 44)

Para Campos Filho (2014), o NDE deve se constituir de um grupo de professores que, além de um nível de formação mais elevado, apresente ainda um forte engajamento político pedagógico. Para isso, esse grupo de profissionais deve conhecer o PPC, contribuir em suas reformulações quando necessárias e acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Por isso, destacamos a necessidade de uma interlocução muito forte do NDE com a coordenação do curso. Pensando nisso, a Ufac traz em seu Regimento as atribuições do NDE:

- I – Contribuir para consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. (UFAC, 2013b, art. 227, p 75)

A partir desse artigo, percebemos que o NDE deve atuar comprometido em acompanhar, supervisionar e regulamentar os cursos. E isso se verifica em cada um dos incisos. O inciso I se direciona para a consolidação do perfil do egresso do curso. O inciso II trata da formação interdisciplinar do currículo universitário. O inciso

III busca concatenar pesquisa e extensão ao mercado de trabalho. E, por fim, o inciso IV preconiza o cumprimento das diretrizes nacionais vigentes.

Assim, afirmamos que o NDE desempenha uma função ampla e relevante no acompanhamento das atividades desempenhadas no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura. Posto isto, é interessante que a gestão geral da universidade reconheça a importância dessa instância e desenvolva políticas internas voltadas à constituição e fortalecimento do NDE dentro das universidades.

4 DANDO VOZ AOS SUJEITOS: A GESTÃO NO *CAMPUS* FLORESTA

Esta seção objetiva apresentar a análise dos dados adquiridos via pesquisa documental e de campo, mostrando a conclusão das entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores de cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta, Universidade Federal do Acre.

As percepções da abordagem qualitativa da pesquisa doravante retratadas têm seus dados predominantemente descritivos, ao passo que a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes seguiu um processo indutivo, com análise de conteúdo classificada por semelhança e ilustrada em gráficos síntese das respostas por critério de categorização léxico, a partir da base empírica. O processo de categorização por semelhança, neste caso, consiste em agrupar e analisar as respostas dos entrevistados por similaridade, ou seja, as informações são agrupadas em categorias de acordo com as características apresentadas em comum entre eles.

4.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Correlacionando teoria e empiria, aqui apresentaremos as percepções sobre gestão de curso superior a partir da análise dos documentos oficiais da instituição e das opiniões pessoais dos sujeitos desta pesquisa, pontuando os aspectos que convergem e divergem entre a teoria e a fala dos sujeitos sobre o trabalho desenvolvido enquanto coordenadores de cursos de nível superior. É importante salientar que as entrevistas semiestruturadas não exigiram a identificação dos entrevistados, para que se sentissem mais à vontade ao responder as perguntas.

Visando melhor organização para a análise dos dados coletados, a partir da pesquisa realizada foram pensadas duas categorias, que foram elaboradas depois

das entrevistas, para melhor compreensão das opiniões que os coordenadores delinearam: **(1) Perfil dos coordenadores de curso: o gestor e sua atuação;** **(2) Percepção do coordenador de curso: formação e atuação.** A organização deste texto se deu por meio destas categorias de análise provenientes da compilação dos dados coletados durante a pesquisa.

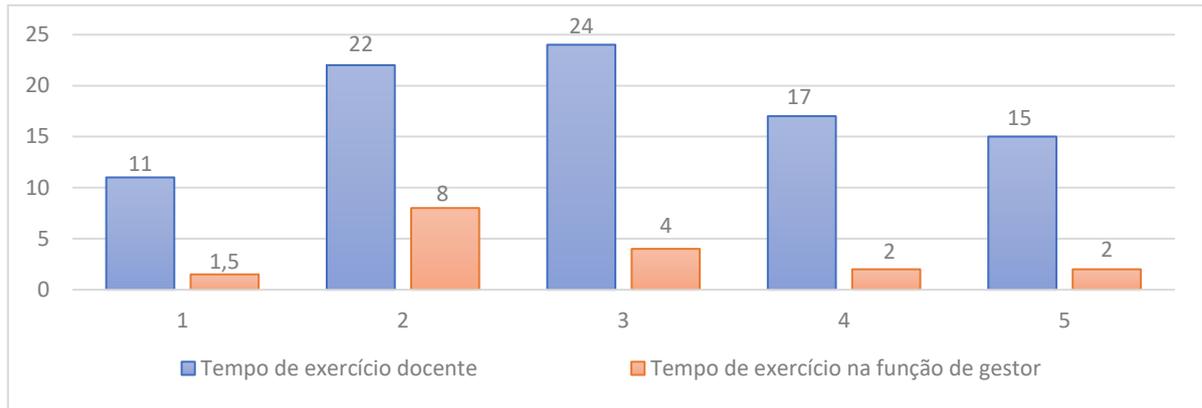
4.1.1 Perfil dos coordenadores de curso: o gestor e a sua atuação

Nesta categoria apresento-vos o perfil dos gestores entrevistados e sua titulação, bem como o delineamento da atuação destes coordenadores de curso. Versaremos sobre as respostas das perguntas fechadas (objetivas), embasadas em documentos oficiais da instituição, como o Estatuto e o Regimento Geral, ambos do ano de 2013, bem como do Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, publicado em 2019.

Baseados na abordagem qualitativa de pesquisa direcionada por Lüdke e André (1986, p. 35), demos início às entrevistas demonstrando “um respeito muito grande pelo entrevistado”, não forçando a entrevista e não exigindo sua identificação. Segundo Abbagnano (2007, p. 208) coordenação significa “relação entre objetos situados na mesma ordem, num sistema de classificação” e, para Ferreira (1997), a palavra gestão se origina do latim *gerere*, que significa conduzir, dirigir ou governar. Do latim *coordinatio.onis*, a palavra coordenação, para Marquesin, Penteado e Baptista (2008), etimologicamente carteia-se ao esforço em andar unido, em suplantar as oposições e fragmentos, sendo uma ação involuntária.

Por compreender que o coordenador é o protagonista – parte integrante e inerente da gestão de um curso – e conhecer o perfil dos entrevistados, foi perguntado a estes coordenadores sobre o tempo de exercício docente e o tempo de exercício na função de gestor (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de exercício docente e na função de gestor



Fonte: A autora (2021).

Para Cruz e Lima (2019), quando um docente assume uma coordenação de curso, ele soma as atribuições de coordenador com as atribuições docentes. Corroborando com essa questão, Gil (2008, p. 38) afirma que “os papéis que o docente exerce são numerosos e diversificados”. No Gráfico 1, verificamos que o tempo de exercício docente dos sujeitos pesquisados varia de 11 a 24 anos, que abarca desde o ensino fundamental ao superior, com experiência de 1 ano e meio a 8 anos na função de coordenador de curso no Ensino Superior.

Pode-se observar, também, que o COORD 3 tem mais tempo de exercício docente (24 anos) e o segundo maior tempo em função de gestor (4 anos), ao passo que o COORD 2 tem o segundo maior tempo de exercício docente (22 anos) e o maior tempo de experiência na função de gestor (8 anos). Por sua vez, o COORD 1 possui menos tempo de exercício docente (11 anos) e menos tempo de exercício na função de gestor (1 ano e meio). O tempo de serviço dos sujeitos apresentados na pesquisa corresponde a todo o período de exercício docente em sua carreira, ou seja, abrange os vários níveis do ensino. Isso pode significar que o tempo de docência é muito importante para se conquistar uma posição na gestão da instituição, pois a docência também significa que aquele professor esteve inserido em atividades acadêmicas e administrativas.

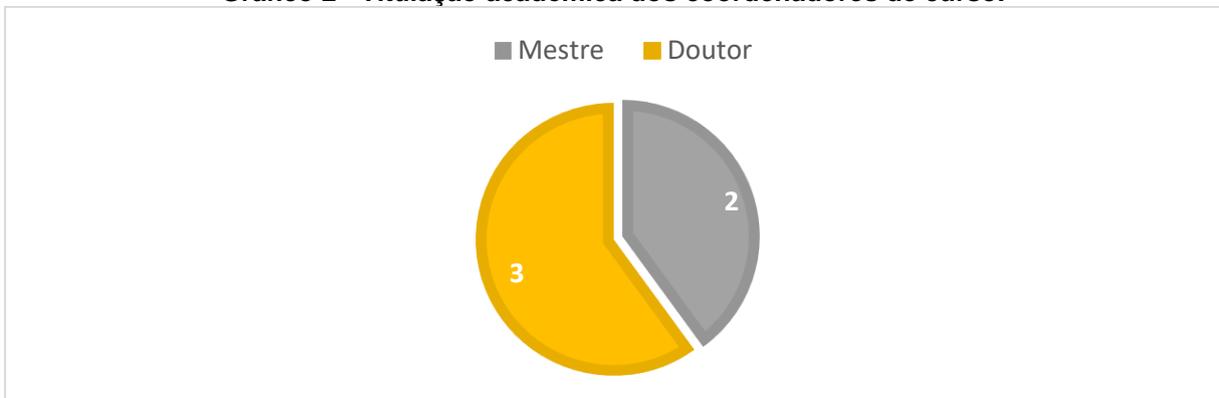
De acordo com Luck (2017), o coordenador cumpre, cumulativamente, as funções administrativa e pedagógica para o qual é designado, mesmo apresentando inúmeras limitações, tendo por requisito a disponibilidade em gerir e, para isso, esse profissional precisa refletir qual é o melhor caminho para liderar de forma competente. Isso corrobora com a ideia de que o coordenador intenciona superar a sobreposição das funções que lhes são incumbidas, ao passo que, enquanto

coordena, ainda mantém sua função como professor, atuando, pois, como coordenador e professor simultaneamente.

Vale ressaltar que, como requisito ao cargo de coordenação, podem candidatar-se professores que se enquadrem nos critérios previstos no art. 1º da Resolução da Ufac nº 091, de 17 de outubro de 2012: “Para concorrer aos cargos de Coordenador e Vice Coordenador, os candidatos deverão possuir formação acadêmica do curso ao qual pleiteia ser Coordenador, com regime de trabalho de 40 horas/semanais ou de Dedicção Exclusiva, em efetivo exercício” (UFAC, 2012). Isso significa que somente os docentes de cargo efetivo podem concorrer à função de coordenador de curso.

Aos coordenadores também foi perguntado sobre a titulação acadêmica que possuem, destacando-se que se especializaram na mesma área da graduação, sendo que todos eles possuem pós-graduação *stricto sensu*. Deste total, dois possuem o título de mestre e três são doutores, como podemos observar no Gráfico 02.

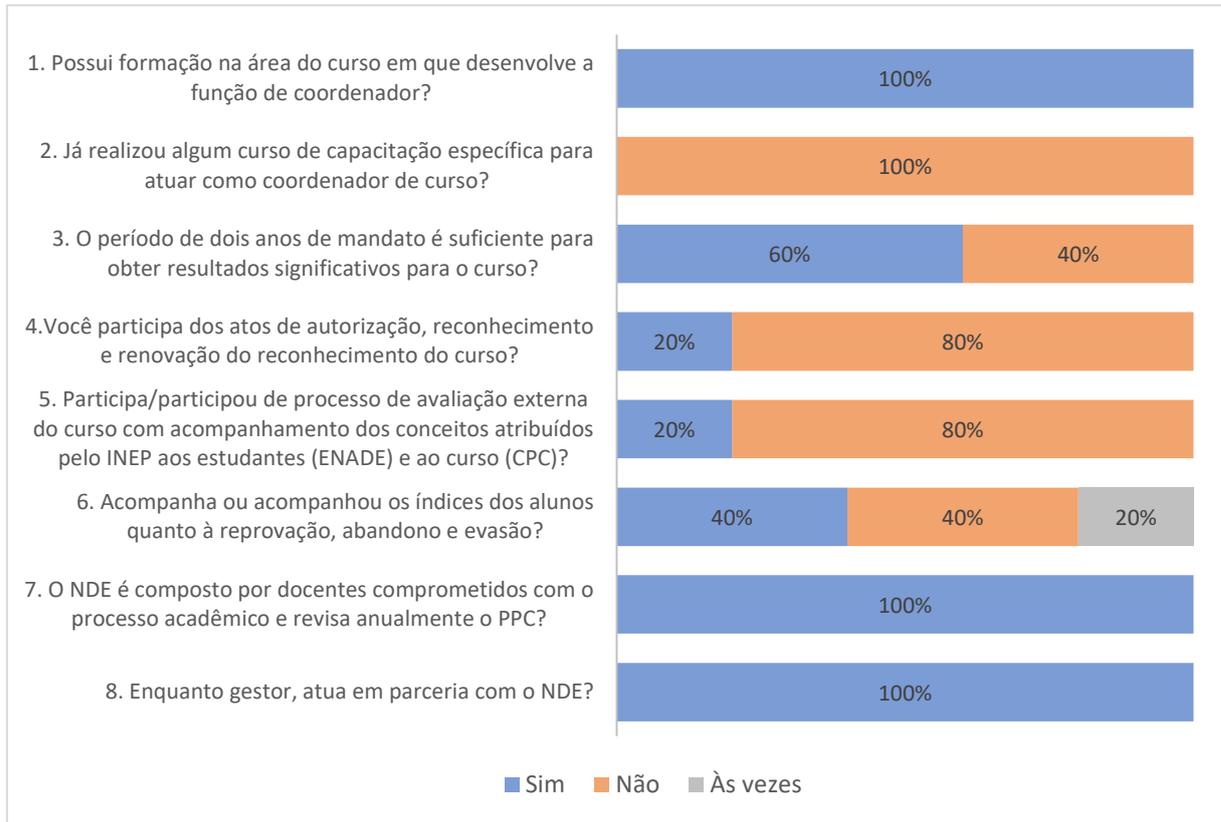
Gráfico 2 - Titulação acadêmica dos coordenadores de curso.



Fonte: A autora (2021).

Na coleta de dados, fizemos perguntas fechadas (objetivas) por meio da aplicação de entrevistas, cujas questões abarcavam temáticas como a formação e capacitação do coordenador; o tempo de mandato em coordenação; atuação do núcleo docente estruturante; acompanhamento do desempenho, abandono e evasão de alunos. As respostas foram agrupadas na figura abaixo (Gráfico 3):

Gráfico 3 - O gestor e sua atuação



Fonte: A autora (2021).

Na pergunta 1, 100% dos coordenadores responderam possuir formação na área do curso em que desenvolve a função de coordenador, o que condiz com as diretrizes da LDB, que informa a respeito de formação do Corpo Docente em universidades em seu art. 52, senão vejamos:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – 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; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Como vimos, o inciso II institui que pelo menos um terço dos professores de cursos superiores das IES tem que possuir formação na área de atuação, o que é corroborado por Domingues, Filho, Cruz (2009). Ainda, no Regimento Geral da Ufac, em seu Art. 72, “os candidatos a coordenadores de curso deverão possuir graduação na área do curso, estar em regime de trabalho de quarenta horas ou de dedicação exclusiva” (UFAC, 2013b, p. 28).

Como exigido no regimento, a formação acadêmica do coordenador é realmente relevante para o exercício de sua função, uma vez que o professor se caracteriza como especialista no seu campo de conhecimento e, ter a mesma área de formação à qual gesta, facilita-lhe a compreensão e desenvolvimento de temáticas inerentes ao curso e à formação que será oferecida aos alunos.

Na pergunta 2, que teve questionamento sobre se os entrevistados já realizaram algum curso de capacitação específica para atuar como coordenador de curso, a resposta negativa foi unânime (100%), o que significa que não possuem alguma prévia capacitação para atuarem como coordenador de curso. Todavia, é importante salientar sobre a importância em conhecer outras áreas, principalmente a pedagogia, tendo em vista que o coordenador, enquanto na função de gestor, torna-se o responsável pela construção e condução de debates, análises e aconselhamento aos demais professores em relação às disciplinas do curso, por vezes, tendo que opinar sobre as metodologias e critérios para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Como visto, os coordenadores universitários não recebem, antes de assumirem o cargo, uma capacitação para conhecimento de gestão, de liderança e de gestão de pessoas, o que pode acarretar diferentes dificuldades nas tomadas de decisões, bem como a necessidade de obter informações da gestão anterior e os aspectos de burocracia e tentativa de descentralização do poder (SANTOS; BRONNEMAN, 2013).

Aguiar (2016), ao discutir a gestão com enfoque nos processos organizacionais, destaca que todo o processo de coordenação é pertinente a um gestor. Contudo, afirma que nas universidades públicas, após passar por um concurso público, os docentes se veem inseridos no processo de coordenação e muitos destes não se consideram suficientemente preparados para as atividades de gestão. Entretanto, isso não significa que as IES não promovam nenhum tipo de suporte aos Coordenadores, que podem vir a receber cursos durante sua gestão, ou gratificações, devido à complexidade da sua função. Vasconcelos (1998, p. 79) acredita que o profissional docente “com melhor preparo para exercer essa função deve reunir todas as facetas da competência profissional de um educador, sendo elas: formação técnica-científica, formação prática, formação política e a formação pedagógica”.

Na pergunta 3, aos coordenadores foi indagado se eles consideram o período de dois anos de mandato suficiente para obter resultados significativos para o curso, ao que 60% afirmaram que sim, ao passo que 40% responderam que consideram o tempo curto para o alcance de resultados positivos. O mandato de 2 (dois) anos é determinado pelo Regimento Geral da Ufac, em seu art. 71:

O Colegiado de Curso será presidido pelo coordenador do curso ou seu vice coordenador, os quais serão eleitos, em conformidade com a legislação em vigor, para exercer mandato de dois anos, podendo exercer mais um mandato consecutivo. (UFAC, 2013b, p. 28)

Contudo, não há restrição para um segundo mandato consecutivo, e alguns docentes, por vezes, optam por continuar à frente da coordenação de um curso por mais um mandato. Como podemos observar, Silva (2006) complementa que o MEC instituiu indicadores para o perfil e funções de coordenador de curso, tendo que participar dos órgãos colegiados acadêmicos da IES; ter experiência profissional - acadêmica ou não acadêmica, mas, que seja relacionada ao curso -; a área de graduação precisa ser pertinente ao curso; a titulação deve ser de Doutor/a, Mestre/a ou Especialista, sendo necessário que haja pertinência à área do curso e, ter o regime de trabalho na instituição (prioritariamente Dedicção Exclusiva –DE).

As perguntas 4 e 5 versam sobre a participação nos atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso, bem como se os coordenadores participam ou participaram de algum processo de avaliação externa do curso, com acompanhamento dos conceitos atribuídos aos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e ao Conceito Preliminar de Curso (CPC) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dos cinco entrevistados, somente um dos coordenadores respondeu que já participou de atividades desse teor, ao passo que quatro disseram que não.

É importante ressaltar que, os coordenadores que responderam “não” sobre a participação nos atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso, confidenciaram que não o fizeram na condição de Coordenador, no entanto, participaram como docente integrante do curso.

Sobre essas questões, Vieira e Bussolotti (2019, p. 53) apontam que o coordenador precisa “estar capacitado para manter a organização e funcionamento

da instituição em todos os seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material e financeiro”. Entretanto, diante de uma maioria de gestores que não têm experiência em acompanhamento dos atos avaliativos e normativos da instituição ou do curso enquanto coordenador, observamos que a resposta negativa se dá em virtude de as avaliações externas não terem ocorrido durante o período em que os quatro coordenadores entrevistados ocuparam/ocupam a gestão.

Na pergunta 6, que questiona se os coordenadores acompanham ou acompanharam os índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão no Ensino Superior, 40% afirmaram que fazem esse acompanhamento; 40% não fazem e 20% responderam “às vezes”. Tais respostas divergentes nos levam à reflexão sobre a função do coordenador de curso que, visto que na concepção de Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p. 8) “coordenar é o esforço de caminhar junto”, ao passo que “o coordenador é um ator educativo fundamental” (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008, p. 9). Por isso, ele precisa buscar sempre o melhor para a instituição, os docentes e os discentes.

Ao verificar o baixo percentual no acompanhamento dos cursos que fazem parte deste estudo, refletimos sobre o alto índice de evasão nesse período de pandemia, cujo acompanhamento por parte do Colegiado ficou ainda mais distante, dada a necessidade de seguir as medidas de segurança mantendo distanciamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais. Esse fato prejudicou também a atuação dos integrantes do NDE, que não puderam fazer este acompanhamento mais de perto, sendo esta uma ação considerada muito importante, já que os membros do NDE são os responsáveis mais diretos pela operacionalização do currículo do curso.

Vemos que apenas 40% dos entrevistados fazem esse acompanhamento continuamente, enquanto que 40% afirmam que não acompanham e 20% às vezes o fazem. Essa lacuna pode, inclusive, aumentar os índices de reprovação nas universidades públicas. Consoante com Oliveira e Gontijo (2018), há um anseio de que o coordenador se faça mais presente, que procure o aluno antes mesmo que este o procure para resolver alguma demanda, que consiga intervir antes que o discente solicite trancamento, desligamento ou pedido de transferência, a fim de “reunir elementos que motivam o aluno ao pedido” e “faça o aluno pensar muito mais antes de solicitar o desligamento do curso” (OLIVEIRA; GONTIJO, 2018, p. 34 e 44). Ferrari e Nascimento (2014) concluem que o contato diário do coordenador de curso

com a comunidade acadêmica pode proporcionar condições para análises e atitudes que diminuam a evasão e os conflitos em sala de aula.

Na pergunta 7, sobre a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE), quando perguntados se o NDE é composto por docentes comprometidos com o processo acadêmico e que revisam anualmente o PPC, os entrevistados responderam 100% positivamente, refletindo fidedignamente o que disciplina o art. 226 do Regimento Geral da Ufac, quando determina que:

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) constitui-se de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas, de natureza consultiva, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso de graduação. (UFAC, 2013b, p. 75)

Importante perceber como essa resposta contradita com a resposta da questão anterior, no aspecto de compreensão do trabalho do NDE, o que sugere uma incompreensão das reais funções do NDE. Além disso, percebemos que a constituição do NDE se faz apenas mediante escolha de seus membros utilizando critérios relacionados ao conhecimento e desenvolvimento do ensino nos cursos estudados, o que demonstra a necessidade de se debater sobre as funções do NDE antes da escolha dos membros. Posto isso, a orientação dos coordenadores quanto à definição de critérios quantitativos para a escolha de possíveis membros dos NDE se baseia no art. 228 do Regimento Geral da Ufac, que sugere a escolha de cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso, sessenta por cento de seus membros deve possuir uma titulação acadêmica *stricto sensu* e vinte por cento devem seguir o regime de trabalho integral.

Dada a necessidade da composição do NDE se fazer de professores do curso com titulação de mestrado e/ou doutorado, e pelo menos 20% ter dedicação exclusiva, vemos a formação de um núcleo docente capaz de otimizar as decisões dos coordenadores de curso, no tocante ao aprendizado estudantil e melhoria do processo educacional, ou seja, as falas dos entrevistados apontam para a existência de um NDE coeso que trabalha em prol do crescimento de um curso.

Tendo em vista que a coordenação de curso é uma “unidade de gestão didático-científica e técnico-administrativa de cada curso” (UFAC, 2019), que precisa caminhar lado a lado com o NDE para obter bons resultados de gestão, encontramos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras Português, que:

Cabe ao colegiado do curso, juntamente com o Núcleo Docente Estruturante, propor projetos pedagógicos de curso com objetivo de:

- Garantir a instalação de metodologias que primem por planejamentos coletivos que visem integrar o máximo possível as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Estar acompanhando a implantação da estrutura curricular sempre em uma discussão aberta e coletiva.
- Acompanhar as orientações legais, teóricas e as necessidades práticas de forma a manter o currículo sempre atualizado. (UFAC, 2019. p. 99)

Assim, podemos compreender que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) defendem a existência do diálogo, envolvendo o trabalho associado de pessoas orientadas por uma vontade coletiva, incitando uma intrínseca correlação entre a coordenação colegiada e o NDE. Entretanto, como vimos anteriormente, na prática o que ocorre é uma não compreensão das funções do NDE.

Na pergunta 8, quando questionados se enquanto gestor atuam em parceria com o NDE, os cinco entrevistados responderam que sim (100%) e reiteraram o já exposto na pergunta 7. Desse modo, compreendemos que os coordenadores do *Campus Florestas* trabalham de acordo com suas atribuições no Regimento Geral da Ufac, expostas a seguir:

Art. 227. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante:

- I – Contribuir para consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II – Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III – Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV – Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação. (UFAC, 2013b, p. 75)

É percebido que o caráter pedagógico é sobrepujante, abalizado no cumprimento das diretrizes educacionais vigentes. Corroborando com o exposto, Vieira e Filipak (2015, p. 75) ressaltam que ao coordenador de curso cabe “criar um ambiente motivador, uma cultura participativa, para que o Núcleo Docente Estruturante possa efetivamente desenvolver seu trabalho de forma enriquecedora e competente”.

De acordo com as atribuições do NDE, de analisar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, estes professores poderão, por conseguinte, sugerir aprimoramentos didático-pedagógicos e curriculares que

concretizem a aprendizagem dos alunos. Além disso, o NDE pode e deve fazer parceria com a Coordenação de curso, seja para levantamento bibliográfico ou outras funções. Porém, ressaltamos que essa atribuição do NDE de fornecer parceria para a Coordenação, segundo os entrevistados, não acontece com a frequência que deveria, por falta de conhecimento ou de tempo por parte de ambas as instâncias.

Isso impede que estes profissionais possam desempenhar uma gestão mais preparada. Marcon (2011, p.03) legitima tal concepção ao afirmar que “os responsáveis devem ser preparados, pois requerem habilidades gerenciais que precisam ser desenvolvidas, aprendidas e são relevantes para a realização do trabalho de coordenador de curso e da própria instituição”. É somente a partir desse contexto que o coordenador será capaz de “propor soluções práticas e atender às novas exigências que fogem das questões acadêmicas” (FERRARI; NASCIMENTO, 2014, p. 02).

Por fim, precisamos compreender que, ao falar sobre coordenar curso superior, é imprescindível que se entenda qual é a função do coordenador e, por conseguinte, apreender sobre o que é gestão. Em se tratando de coordenar, precisamos, ainda, considerar as experiências adquiridas dentro e fora da instituição de ensino, correlacionando, por fim, a formação com a atuação, o que pode ser visto a seguir. Assim, a nova visão possível dos Coordenadores é ter um olhar mais aberto para as possibilidades de gestão integrando todas as instâncias que possam vir a agregar neste processo.

4.1.2 Percepção do coordenador de curso: formação e atuação

Versam sobre a formação e atuação dos coordenadores de curso, buscando compreender a visão que os coordenadores têm sobre o trabalho que desenvolvem junto às coordenações dos cursos. Essa segunda categoria de análise buscou destacar como a capacitação profissional do coordenador de curso pode interferir na atuação junto ao curso ao qual é responsável. Os entrevistados trouxeram considerações sobre sua atuação e avaliaram as atividades que perpassam as suas funções. Os dados a seguir interpretados e analisados, foram coletados por meio das 8 (oito) perguntas abertas (subjctivas) da entrevista, de modo que as respostas dos sujeitos, doravante denominados COORD 1, COORD 2, COORD 3, COORD 4 e

COORD 5, foram categorizadas por semelhança e ilustradas em gráficos síntese das respostas.

A primeira pergunta realizada aos coordenadores foi se estes já exerceram outras atividades administrativas na Ufac ou em outra instituição pública? Quais e por quanto tempo? Do total, 60% responderam que não, ao passo que 40% responderam sim: 1 (um) coordenador tem experiência no âmbito de direção de escola de ensino médio e de curso superior e 1 (um) tem experiência em vice coordenação de pós-graduação *Lato sensu*, em presidência de NDE (Núcleo Docente Estruturante) e, também, como membro do CONSU, como é possível observamos no gráfico 4.

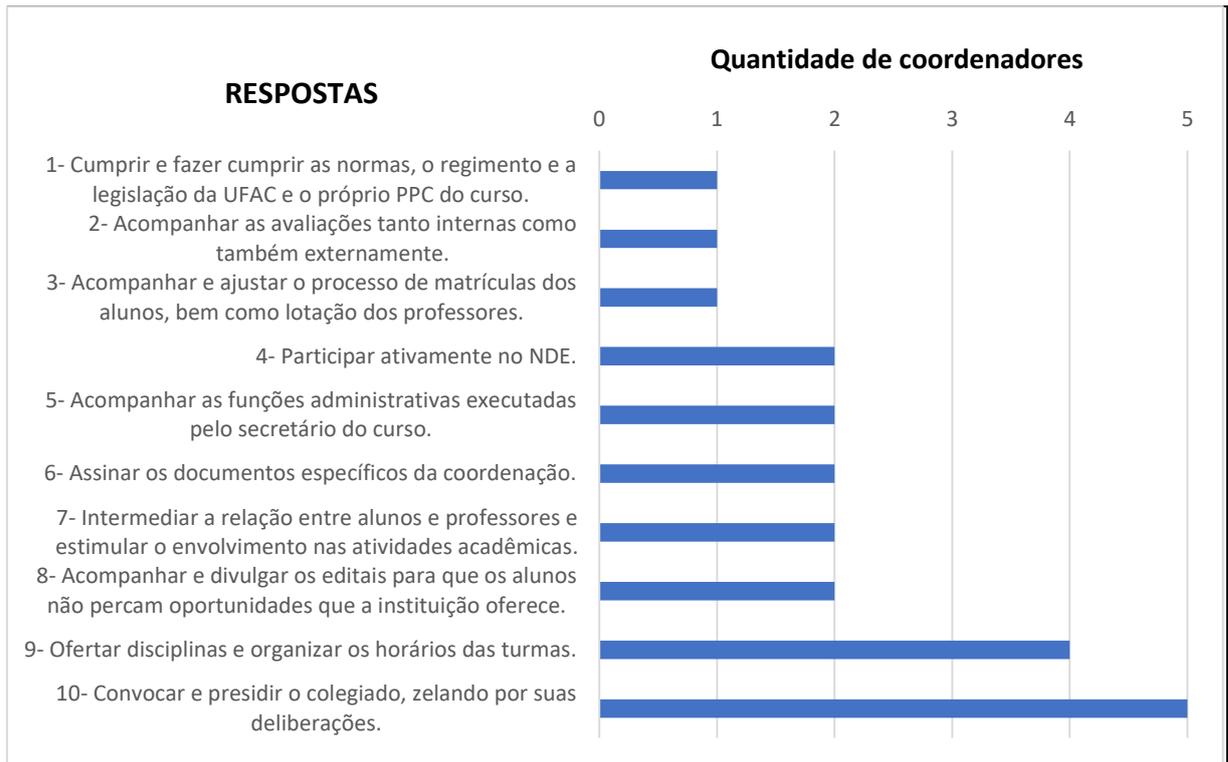
Gráfico 4 - Experiência administrativa do coordenador



Fonte: A autora (2021)

A função de coordenador torna-se cada vez mais, indispensável à promoção da administração dos cursos de graduação e para implementar as Diretrizes Curriculares (DC) estabelecidas para os cursos de graduação (ROCHA; MELO; LUZ, 2009). Na segunda pergunta, solicitamos aos sujeitos que citassem cinco atribuições de competência exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas. Após categorização por semelhança, realizou-se ranqueamento, no qual obtivemos 10 respostas diferentes. Destas, a mais citada foi presidir o colegiado, zelando por suas deliberações, citada pelos 5 (cinco) coordenadores, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Atribuições de competência exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas



Fonte: A autora (2021).

Durante as entrevistas, ficou evidenciado que o coordenador possui inúmeras atribuições e precisa ter uma percepção geral do curso. Nessa direção, os sujeitos falaram dos infortúnios e imprevistos que podem ocorrer e, como exemplo, temos o citado pelo COORD 2, quem afirma que:

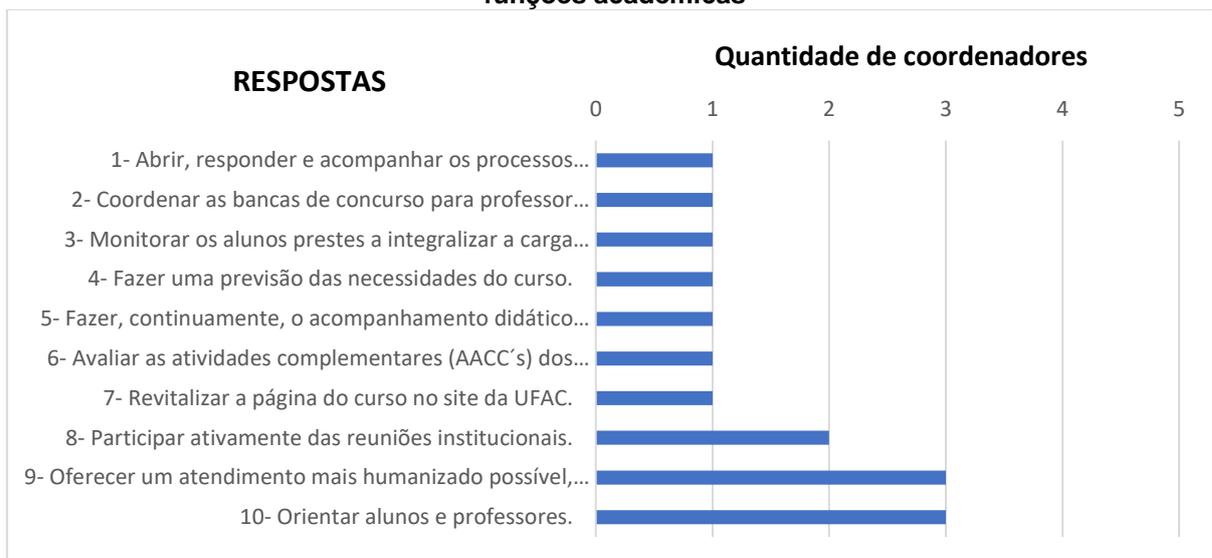
[...] caso uma disciplina não tenha sido ministrada em determinado semestre porque o professor passou por algum problema que acarretou o cancelamento da oferta dessa disciplina, cabe ao coordenador ofertá-la na primeira oportunidade para que aquela turma não fique prejudicada. Infelizmente, acontecimentos como acidentes, falecimentos ou motivos de doença, seja do professor como de um parente próximo, não estão sobre o nosso controle, mas nós, enquanto coordenadores precisamos ficar atentos e buscar soluções para esses tipos de problemas para que os alunos não sejam prejudicados. Eu sei que o secretário do curso nos ajuda bastante, mas o coordenador não pode sair de linha e nem perder foco, ou seja, situações como estas não podem cair no esquecimento (COORD 2).

Estas situações não são incomuns para os Coordenadores, que têm a sua função não muito bem compreendida por todos os que frequentam o ambiente estudantil, o que causa confusões a respeito das disciplinas ofertadas. Por exemplo, a oferta das disciplinas que deve ser feita a cada semestre pela coordenação de curso, em que cabe ao Colegiado a função de aprovar ou não essa oferta e assim, cabe ao Coordenador fazer a solicitação ao Centro Acadêmico. Já a lotação dos

professores deve ser realizada pelo Centro ao qual a coordenação de curso está vinculada, e não é ofertada pelo Coordenador de Curso.

A terceira pergunta versa sobre as demais atribuições, além das acadêmicas, que o coordenador de curso precisa desempenhar no cotidiano do *Campus Floresta*, principalmente como Presidente do Colegiado. E, após categorização por semelhança, realizou-se ranqueamento, no qual obtivemos 10 respostas diferentes. Com isso, oferecer um atendimento mais humanizado possível, com base em parceria e companheirismo, e orientar alunos e professores foram mencionados por 3 (três) coordenadores, como é possível observar no Gráfico 6. Segundo Bioto-Cavalcanti e Olim (2020), ser coordenador é atuar também como mediador, pois o profissional precisa saber se colocar na função de expectador e incentivador de professores e alunos.

Gráfico 6 - Atribuições de competência não exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas



Fonte: A autora (2021).

Sobre “oferecer um atendimento mais humanizado possível, trabalhando com base em parceria e companheirismo”, nos foi explanado que muitas vezes os coordenadores fazem papel de psicólogo, aconselhador e terapeuta, pois passam a ocupar um cargo que lhes permite um olhar diferente para cada situação encontrada em determinado momento. E, ao conversar com o aluno, apresentam o que o curso oferece e quais benefícios e retribuições que o aluno terá quando se formar.

Os COORD 2, COORD 3 e COORD 4 salientaram que atendem com carinho, cuidado e atenção. O COORD 2 complementa que isso se faz no intuito de que “o

alunado não desista do curso, porque a intenção é formar o aluno e garantir o seu ingresso no mercado de trabalho”. Ele relatou, ainda, que a maioria dos casos de desistência, por exemplo, ocorrem por motivos de dificuldade financeira. E conforme o COORD 3, “quando os coordenadores percebem que o aluno é interessado, participativo, assíduo nas aulas, então chamam os colegas docentes para se unirem e ajudá-lo financeiramente, e com isso, evitar a evasão de alunos que realmente querem estudar”. O COORD 4 conclui que isso se dá pela “preocupação constante com o processo de ensino-aprendizagem”.

Nesse cenário, Batista (2001, p. 110) corrobora com as falas dos coordenadores ao apontar que uma coordenação “deve articular tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos”.

Longo (2003, p. 27) concorda com o enunciado anterior, ressaltando que, se “por um lado, o coordenador incrementa as competências de direção disponíveis; por outro, contribui de maneira decisiva para a mudança cultural”. Dessa maneira, nas entrevistas também nos foi relatado sobre a necessidade em pontuar, claramente, as atribuições do coordenador e secretário no Regimento Geral, tendo em vista que no Estatuto da Ufac (UFAC, 2013a, p. 15) se faz dúbia interpretação de seu art. 18, parágrafo 4º, que afirma que “as funções administrativas serão desenvolvidas por um secretário subordinado à Coordenação do Curso”. Existe, pois, necessidade de uma divisão do trabalho, uma vez que a coordenação trabalha com três segmentos: docente, discente e técnico. Para o COORD 3, “as demandas deveriam seguir um padrão: se vão para a secretaria do curso ou para o colegiado”, alegando, por fim, que não está muito claro o que o coordenador e secretário devem fazer.

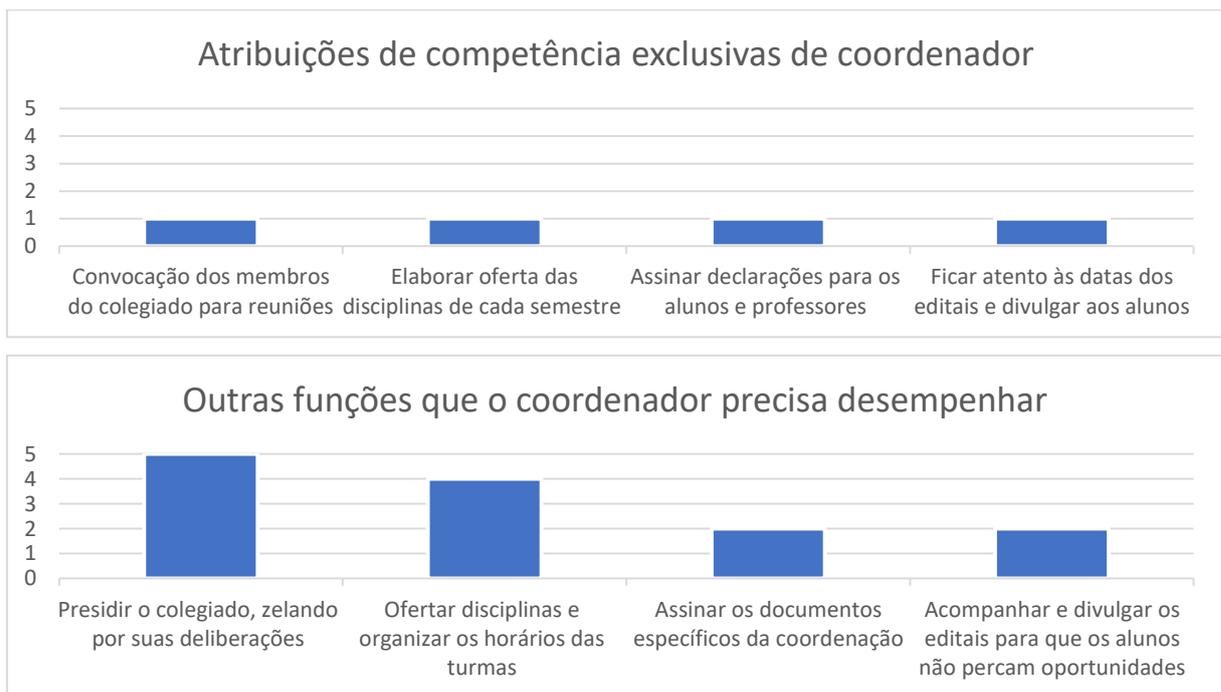
Muitas vezes o coordenador fica sobrecarregado com as atividades didático-pedagógicas (e isso não é apenas a atribuição dele), cabendo, por vezes, ao Colegiado prestar este suporte, tendo em vista que uma das competências desse órgão é “elaborar o projeto pedagógico e acompanhar a sua implantação, observando a legislação vigente; fazer o acompanhamento didático-pedagógico dos componentes curriculares ministrados no curso” (UFAC, 2013b, art. 70, incisos I e III, p. 27). Quando isso ocorre, nem todos os coordenadores conseguem acompanhar a situação de todos os alunos quanto ao desempenho, o que acaba se tornando uma

atribuição dos professores, que estão em contato direto com os alunos, ou seja, a sobrecarga de funções passa de um para outro. De acordo com Paro (2007, p. 108):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos.

Nesse sentido, dentre as respostas obtidas na pergunta 2, apontadas como as funções acadêmicas de exclusividade do coordenador de curso, quatro delas foram novamente citadas na pergunta 3, sobre as demais atribuições do coordenador, para além das funções acadêmicas, como destacamos no gráfico 7.

Gráfico 7 - Atribuições de competência exclusiva do coordenador e outras funções que o coordenador precisa desempenhar



Fonte: A autora (2021).

Como podemos destacar nos gráficos acima, as 4 atribuições pedagógicas que os coordenadores destacaram como sendo de suas estritas responsabilidades são: convocação dos membros de colegiado para reuniões; elaborar oferta das disciplinas de cada semestre; assinar declarações para os alunos e professores; ficar atento às datas dos editais e divulgar aos alunos. Por sua vez, foram destacadas outras atribuições que os coordenadores não compreendem como pedagógica que são: presidir o colegiado, zelando por suas deliberações; ofertar

disciplinas e organizar os horários das turmas; assinar os documentos específicos da coordenação; acompanhar e divulgar os editais para que os alunos não percam oportunidades.

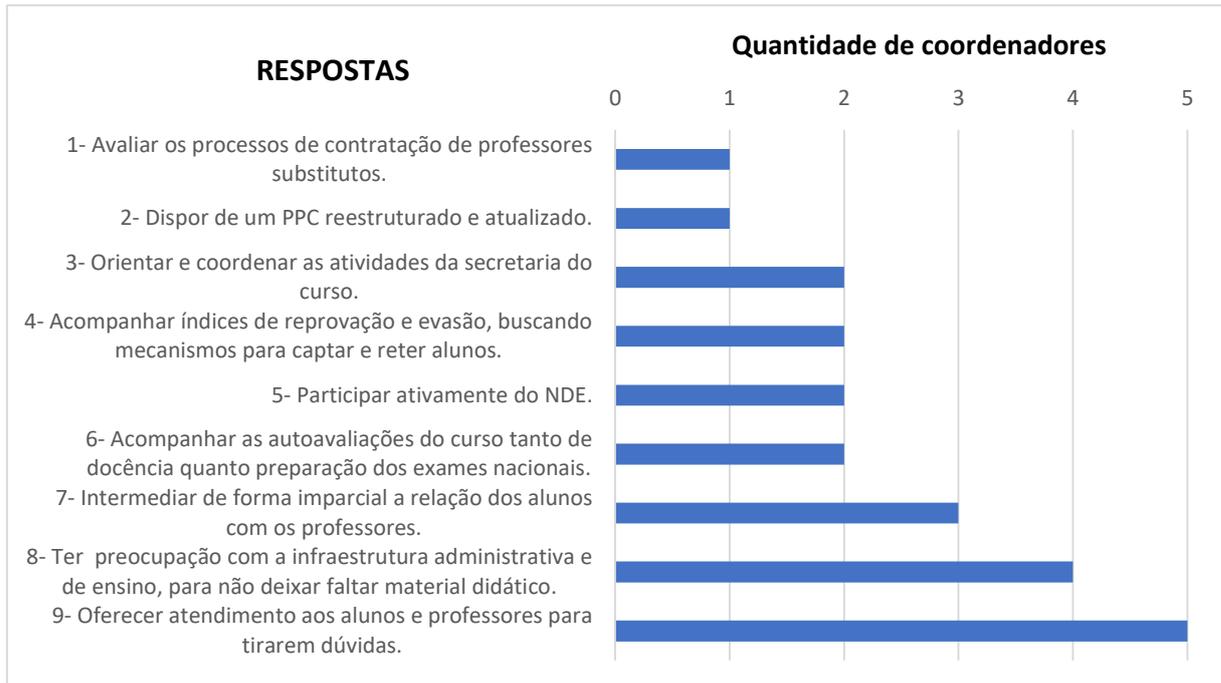
É preciso destacar que essas atribuições por vezes se sobrepõem ou se confundem, desse modo podemos entrever que os coordenadores nem sempre têm clareza de quais são as suas atribuições acadêmicas, e talvez isso ocorra devido ao excesso de tarefas que estes sujeitos cumprem no cotidiano da instituição. Sobre essa questão Batista, indica que:

Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado com pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico. (BATISTA, 2001, p. 110)

Essa disponibilidade em participar de vários cenários indica que, uma vez trabalhando com professores, técnicos e alunos, muitas são as demandas para a coordenação, gerando, por vezes, uma sobrecarga de trabalho, haja vista que as atribuições de professor continuam a ser exigidas mesmo quando assumindo a função de coordenador. É necessário ao gestor uma proatividade que lhe permita aproximar, negociar, dialogar e trocar conhecimentos na comunidade acadêmica e, desta maneira, desenvolver bem as suas inúmeras funções enquanto gestor.

A quarta pergunta versa sobre as funções gerenciais que os coordenadores consideram essenciais para o atendimento às demandas de manutenção e supervisão do curso e satisfação dos discentes e docentes. Após categorização por semelhança, realizou-se ranqueamento, no qual obtivemos 9 respostas diferentes. Destas, a mais citada foi oferecer um atendimento aos alunos e professores para tirarem dúvidas, mencionada pelos cinco coordenadores. As demais podem ser lidas no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Funções gerenciais que os coordenadores consideram essenciais



Fonte: A autora (2021).

Observando o gráfico acima, temos por centralidade a ideia de Rangel (2001, p. 03), quando assenta que estar em exercício de coordenação “implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho”. As funções gerenciais citadas pelos entrevistados, tais como participar e acompanhar os processos de seleção de professores substitutos, e dispor de um PPC reestruturado e atualizado foram as menos mencionadas, com uma menção cada.

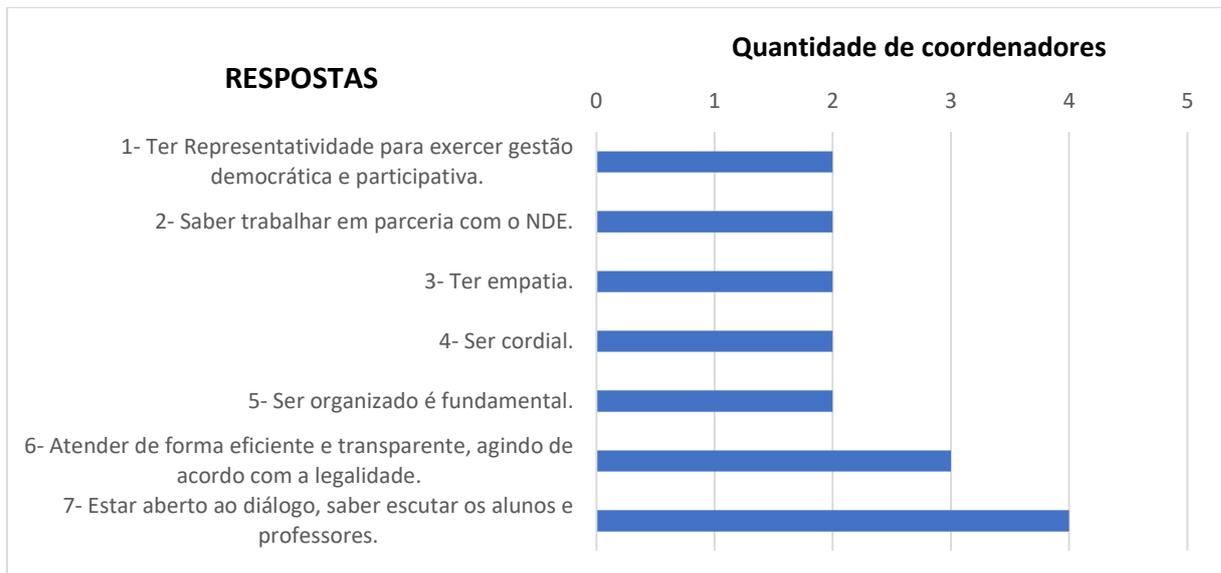
As funções de orientar e coordenar as atividades da secretaria do curso; acompanhar índices de reprovação e evasão, buscando mecanismos para captar e reter alunos; participar ativamente do NDE; acompanhar as autoavaliações do curso tanto de docência quanto na preparação dos exames nacionais, foram mencionadas, cada uma, por dois coordenadores. Enquanto a função de intermediar de forma imparcial a relação dos alunos com os professores recebeu três menções; e ter preocupação com a infraestrutura administrativa e de ensino para não deixar faltar material didático foi mencionada por quatro coordenadores.

Sabemos que o coordenador precisa desempenhar várias funções e colocar em prática “habilidades como planejamento, organização, direção e controle, ou seja, estabelecem as direções a serem seguidas” (MOUSINHO; DUVERNOY, 2021, p. 16732), o que significa que a multifuncionalidade à qual o coordenador é

incumbido se perfaz em atividades inerentes ao cargo de uma gestão democrático-participativa.

Na quinta pergunta foi requerido aos sujeitos que citassem as características que o coordenador de curso precisa para desenvolver uma gestão acadêmica democrática e participativa. Na descrição das respostas, obtivemos 7 características diferentes, e destas, as mais citadas foram: estar aberto ao diálogo, saber escutar os alunos e professores (mencionada por quatro coordenadores), e atender de forma eficiente e transparente, agindo de acordo com a legalidade, com três menções. Outras características, embora menos citadas, também merecem menção, tais como: ter representatividade para exercer gestão democrática e participativa; saber trabalhar em parceria com o NDE; ter empatia; ser cordial e, por fim, ser organizado, todas com duas menções cada. A sequência dessas características pode ser observada no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Funções gerenciais que os coordenadores consideram essenciais.



Fonte: A autora (2021).

Além das respostas contidas no gráfico acima, obtivemos respostas como: estar a administração voltada ao cumprimento do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) em todos os seus objetivos e metas; ser comunicativo; exercer sua função com autonomia, confiabilidade, cordialidade; exercer liderança; ter uma visão de trabalho em equipe; ter humildade; agir com presteza; ter zelo pela profissão e ser flexível, todas com uma menção cada. Isso significa, segundo Holanda (2017), que o coordenador ao planejar deve atentar para o controle e para a organização, bem

como prever a ação que será executada. Embora estas características tenham sido secundarizadas pelos participantes da pesquisa, podemos notar que elas compõem o cotidiano destes coordenadores em suas funções de gerir o curso.

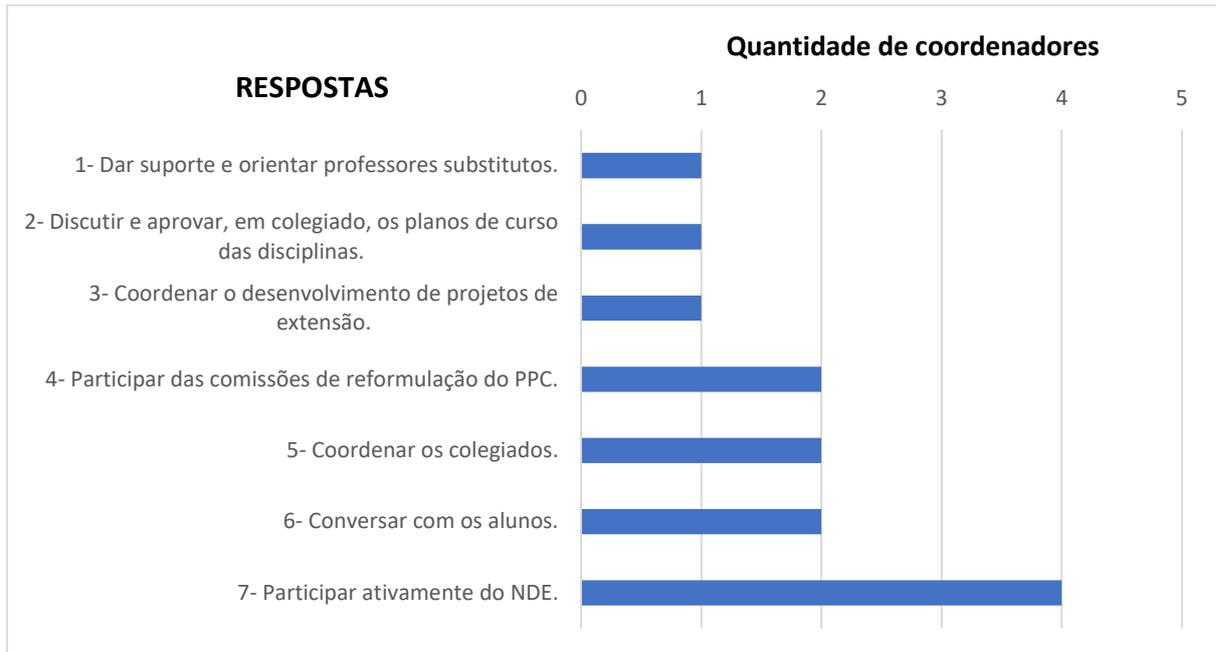
Para isso, Robbins (2004) complementa que é de suma importância construir qualidades como precisão; oportunidade; economia; flexibilidade; compreensão; critérios razoáveis; colocação estratégica; ênfase na execução; critérios múltiplos e ação corretiva. O que nos rememora a fala do COORD 5 quando afirma que:

apesar de não ser, propriamente, uma característica, a postura do coordenador é um fator que contribuiu muito com uma gestão democrática e participativa, porque é no colegiado de curso o espaço para discussões e pontos de vista, onde buscamos as melhores soluções em um espaço aberto para ouvir e solucionar as demandas apresentadas pelos alunos e professores. Precisamos ter em mente que não somos o dono da razão, mas que as coisas se constroem em equipe, principalmente quando se trata de muitos envolvidos. (COORD 5, 2021)

Sobre as características que o coordenador de curso precisa para desenvolver uma gestão acadêmica democrática e participativa, isso nos remete à ideia de Mousinho e Duvernoy (2021) de que o coordenador de curso, por ser organizacional, deve ser efetivamente competente, dada a necessidade de exercitar cotidianamente as atribuições que lhes são delegadas.

A sexta pergunta foi sobre as atividades que o gestor do curso desenvolve que possuem maior vínculo com o processo de ensino-aprendizagem. Nesta questão obtivemos 7 respostas diferentes. Destas, a mais citada foi participar ativamente do NDE, com quatro menções. As demais respostas foram menos apontadas e podem ser observadas no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Atividades que o gestor do curso desenvolve que possuem maior vínculo com o processo de ensino-aprendizagem



Fonte: A autora (2021).

Como podemos ver, das diversas atividades que o gestor do curso desenvolve, a que possui maior vínculo com o processo de ensino-aprendizagem, segundo quatro dos entrevistados, é participar ativamente do NDE. Todavia, não se detém apenas nisso, compreende também a participação em comissões de reformulação do PPC, coordenar os colegiados e conversar com os alunos (todas com duas respostas cada).

Dar suporte e orientar professores substitutos; discutir e aprovar, em colegiado, os planos de curso das disciplinas; coordenar o desenvolvimento de projetos de extensão, obtiveram apenas uma menção cada. Diante das respostas encontradas podemos dizer que orientar professor substituto e coordenar projetos de extensão, fazem parte das atribuições que o coordenador desenvolve, muito embora estas não estejam expressas no Regimento Geral. A orientação, no caso, destina-se a todos os professores, mas, o fato de se tratar de professor substituto demanda mais atenção por parte do coordenador.

Já em relação aos projetos de extensão, perfaz-se em uma atribuição de todos os professores e não especificamente do coordenador. Chama-nos a atenção o fato de os coordenadores falarem sobre a importância de conversar com os alunos, pois isso vai ao encontro de uma afirmação de Orsolon, sobre o coordenador mediar saberes ao longo do período letivo, a saber:

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (ORSOLON, 2001, p.22)

Das sete atividades citadas, quando analisamos os artigos 70 e 73 do Regimento Geral da Ufac, pontuamos que apenas três constam, de fato, como atribuições, seja do colegiado de curso ou de seu presidente:

Art. 70. Compete aos Colegiados de Curso:

I – Elaborar o projeto pedagógico e acompanhar a sua implantação, observando a legislação vigente;

II – Apreciar, homologar e supervisionar os planos de curso das disciplinas, verificando e avaliando sua execução e seus resultados.

Art. 73. São atribuições da presidência do Colegiado de Curso:

III – Convocar e presidir as reuniões do colegiado com direito a voto de qualidade. (UFAC, 2013b, p. 27-29)

Como podemos perceber, participar das comissões de reformulação do PPC, discutir e aprovar em colegiado os planos de curso das disciplinas e coordenar os colegiados constituem incumbências vinculadas ao coordenador de curso.

O tão almejado vínculo com o processo de ensino-aprendizagem poderá se firmar por meio de atividades desafiadoras que mobilizem conhecimentos e habilidades diversificadas, competências que abarcam as funções administrativas, didático-pedagógica e comportamental, entre outras, como destaca:

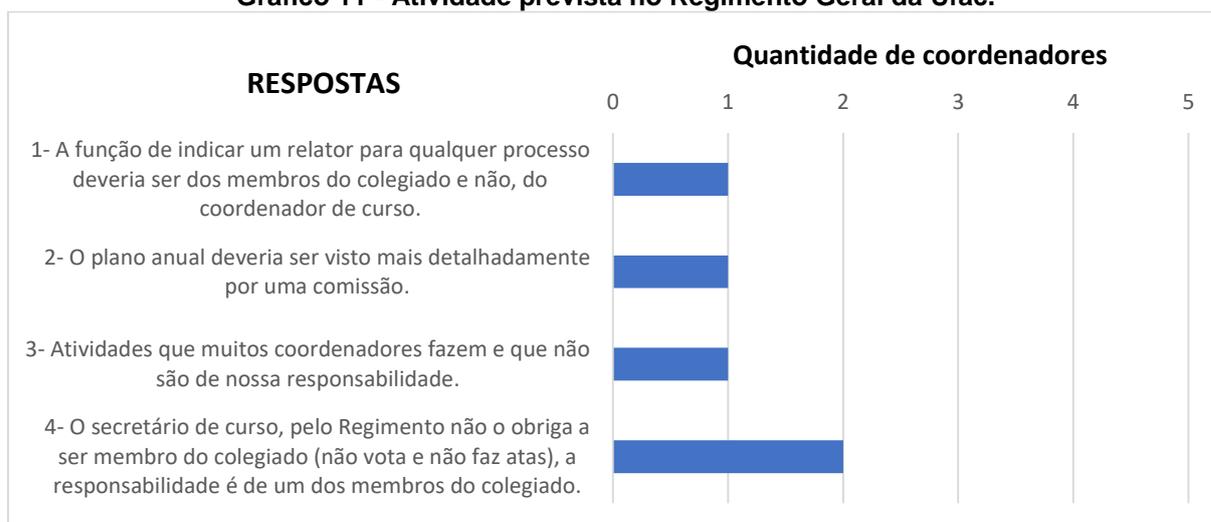
[...] os coordenadores de curso executam funções, tarefas e atividades que requerem a mobilização de diversos conhecimentos, habilidades e atitudes, como: formação acadêmica na área específica, competências inerentes às funções administrativas para a gestão de processos organizacionais e acadêmicos, competência para interpretar a legislação educacional, competência didático-pedagógica, conhecimento das tecnologias e métodos importantes ao gerenciamento educativo e competência comportamental necessária ao desenvolvimento das relações interpessoais. (Alves, 2009, p. 28)

Na visão de Alves (2009), essas competências são necessárias para que o coordenador de curso possa desempenhar todas as suas funções, gerindo os processos organizacionais e acadêmicos, interpretando a legislação educacional, demonstrando domínio das tecnologias e, tão importante quanto os outros aspectos, intermediando as relações interpessoais. Essas competências influenciam

diretamente na qualidade da gestão desempenhada, resultando inclusive em uma possível reeleição dos gestores ou não.

A sétima pergunta foi se existe, na perspectiva dos coordenadores, alguma atividade prevista no Regimento Geral da Ufac, que na opinião deles não deveria ser de competência do coordenador de curso. Essa pergunta foi elaborada no intuito de levar os sujeitos a pensarem nas atribuições que estão instituídas, normatizadas na instituição e como estas se efetivam na prática, por isso os coordenadores, na sua resposta, deveriam inclusive justificar. Nessa direção, obtivemos 4 respostas diferentes e, destas, a citada por dois coordenadores foi que o secretário de curso, de acordo com o Regimento Geral da Ufac, não é obrigado a ser membro do colegiado, nem tão pouco produzir as atas das reuniões, sendo esta responsabilidade de um dos membros do colegiado, como observamos no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Atividade prevista no Regimento Geral da Ufac.



Fonte: A autora (2021).

No art. 73, inciso IX do Regimento Geral da Ufac, uma das atribuições da presidência do Colegiado de Curso é “designar relator para estudo de matéria a ser submetido ao colegiado” (UFAC, 2013b, p. 28). Todavia, para o COORD 3, a função de indicar um relator para qualquer processo, deveria ser dos membros do colegiado e não do coordenador do curso, porque:

[...] às vezes o coordenador indica alguém e essa pessoa não quer assumir, acha que não está preparada ou pode ser porque a matéria do processo diz respeito à alguma pessoa próxima dela ou até mesmo por outros motivos.

Então, nesse sentido, designar relator para estudo de matéria deveria ser atribuição do colegiado e não do coordenador do curso. (COORD 3, 2021)

Vemos aí que o art. 73 do Regimento Geral da Ufac traz um leque de atribuições da presidência do Colegiado de Curso, ou seja, do coordenador de curso, mas, o que nos chama a atenção é o inciso VII, que pontua como atribuição a de “submeter à apreciação, na época devida, o plano anual de atividades do colegiado, bem como, para cada período letivo, a lista de oferta dos Centros e o plano de ensino das disciplinas” (UFAC, 2013b, p. 28), citado pelo COORD 4 como uma função que não deveria ser atribuição de um coordenador de curso. Durante a entrevista ele nos foi exposto que:

[...] quando se fala em plano anual de atividades eu acho complicado essa visão da instituição porque aí o plano anual ele restringe as disciplinas e isso não é bom. Acredito que esse plano ele deveria ser visto mais detalhadamente por uma comissão e nesse plano deveriam estar previstas essas atividades de pesquisa e extensão, porque aí fica um pouco falho a participação do professor. (COORD 4, 2021)

O COORD 4 também opinou que deveria ter uma plataforma automática para cadastrar as atividades do professor, pois, assim, seria possível acompanhar o rendimento de cada um. É importante ressaltar o CEL realmente não dispõe de uma plataforma, mas, sim, um banco de dados denominado *Plano de Atividade Docente*, em que as atividades e informações são disponibilizadas e acompanhadas por este canal.

No Regimento Geral da Ufac consta o papel da coordenação de curso, todavia, para o COORD 5, o problema é que existem atividades que os gestores geralmente fazem a mais do que deveriam, e é por isso que a maioria dos coordenadores ficam sobrecarregados. Nesse aspecto, o entrevistado cita como exemplo um fato que lhe ocorreu quando em determinado processo de avaliação externa do MEC, secretário e coordenador realizaram, sozinhos, mapeamento da quantidade de livros de cada área do curso, como podemos aferir na fala a seguir:

Um exemplo claro disso, que aconteceu comigo, foi sobre o processo de avaliação externa do MEC em que foi preciso a gente buscar na biblioteca a quantidade de livros do curso de cada área para fazer um mapeamento, daí eu que tive que ir buscar isso junto com o secretário. Eu fiz porque não tinha gente para fazer e o pessoal da biblioteca disseram que não iam fazer porque não tinham tempo. Então, isso é uma demanda que não cabe a mim, só que como não tinha um pessoal específico para realizar esse

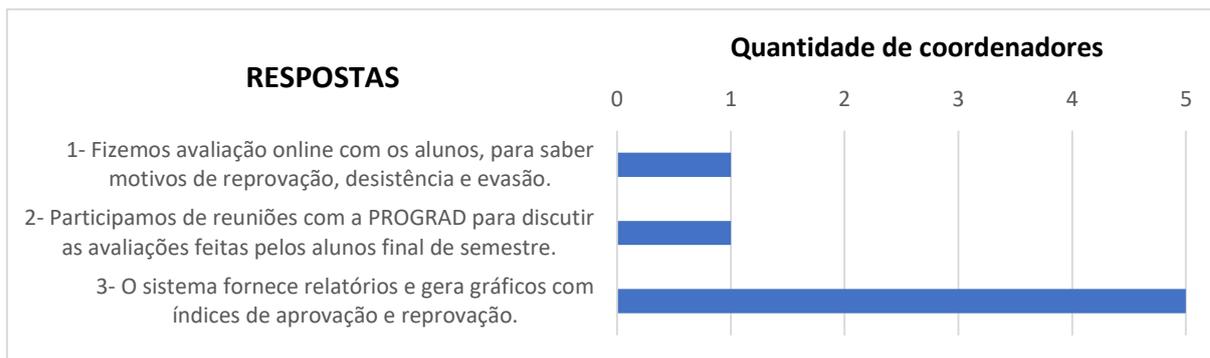
trabalho e considerando que o interesse era meu pensando em uma boa nota na avaliação, eu tive que fazer. Essa e outras atividades que surgem no cotidiano não são da nossa alçada, mas a gente inventa de fazer, agora tem um ponto importante, se o coordenador fizer somente aquilo que for de sua responsabilidade ele não fica sobrecarregado, mas o secretário sempre está sobrecarregado. (COORD 5, 2021)

Vemos neste relato que a preocupação em buscar a qualidade do curso aliada ao compromisso com a sua função faz o coordenador desempenhar funções além do que lhe é incumbido em tese. Nesse sentido, Cruz e Lima (2019, p. 13) entendem que quando um professor “[...] aceita o cargo de coordenador, sua atuação profissional é modificada, tendo em vista que novas responsabilidades lhes são delegadas”. Nesse caso, o COORD 05 poderia ter solicitado apoio ao NDE nessa atividade, considerando que estes são parceiros no processo da gestão pedagógica.

A oitava pergunta versa sobre uma questão muito pertinente para a atuação de uma universidade junto ao público, que diz respeito à permanência e sucesso desses alunos no curso. Esta questão já havia sido levantada na parte objetiva, e aqui pretendíamos aprofundar a discussão, uma vez que os coordenadores deveriam pontuar de que forma fazem este acompanhamento.

Se reportarmos para a questão objetiva, notamos que apenas 40% dos coordenadores fazem o acompanhamento dos níveis de aprovação, reprovação e evasão dos alunos. Quanto às formas de fazer esse acompanhamento, levando em conta que estes índices refletem na imagem do curso, obtivemos 3 respostas diferentes, em que destas, a mais citada pelos cinco coordenadores foi de que o sistema utilizado pela universidade fornece relatórios e gera gráficos com índices de aprovação e reprovação, conforme gráfico 12:

Gráfico 12 - Forma de acompanhamento dos índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão



Fonte: A autora (2021).

O art. 70, inciso VI do Regimento Geral da Ufac disciplina que se deve “refletir sobre o plano de acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o curso, realizando estudos sobre o índice de reprovação e evasão, bem como estabelecendo os prazos mínimo e máximo para conclusão do curso” (UFAC, 2013b, p. 27). Embora os cinco coordenadores expliquem que o sistema gera os gráficos e relatórios com dados referentes aos alunos aprovados, reprovados e evadidos, quatro destes não deram mais detalhes de como fazem esse acompanhamento interno no âmbito do NDE ou do Colegiado. Apenas o COORD 2 detalhou que:

[...] acompanho esses relatórios e busco conversar com os alunos que estão querendo desistir ou que apresentam altas reprovações. Procuo saber os motivos que estão levando nossos alunos a sair do curso e, conseqüentemente, buscar alternativas para reduzir esses índices porque isso gera um grande impacto na avaliação do curso. A conversa e a busca por soluções é o ponto chave para reverter esses índices, por exemplo, um aluno que já está no quinto período chega até a mim e diz que quer desistir do curso, isso não é bom para nenhuma das partes, então eu converso abertamente com ele e procuro entender os motivos que fizeram ele tomar essa decisão e ajudá-lo da melhor forma, até porque os motivos dele podem ser os motivos de outros alunos também. (COORD 2, 2021)

Aqui, é importante ressaltar que houve unanimidade quanto ao conhecimento e análise de relatórios contendo os índices, cabendo ao colegiado e ao NDE discutirem estratégias para diminuir a evasão e a repetência no curso. Destarte, outras duas respostas pontuadas vêm, a nosso ver, como complementação às estratégias de avaliação e acompanhamento dos índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão. Ainda sobre essa questão, o COORD 5 afirmou que:

No início do meu mandato nós fizemos uma avaliação com os alunos de forma online. Formulamos algumas perguntas, pedimos para os alunos do curso responderem e tivemos 88% dos questionários respondidos. Quando realizamos essa avaliação a intenção era pensar em propostas na busca de alternativas para reduzir esses índices que estavam muito altos no nosso curso. (COORD 5, 2021)

O COORD 5 destaca em seu relato que a avaliação realizada demonstrou que os índices de evasão se devem ao fato de a maioria do alunado trabalhar fora e chegarem cansados ou por terem que cuidar dos filhos ou, ainda, por não terem condições de se manter no curso por causa dos gastos com transporte, alimentação e material didático. Essa fala demonstra que os principais motivos das desistências dos alunos se devem a fatores externos à instituição e ao curso. Isso não significa que a instituição e a coordenação de curso devam se manter indiferente aos problemas enfrentados pelo alunado. Como forma de amenizar os problemas financeiros desses alunos e ajudá-los no custeio das despesas acadêmicas, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação oferta bolsas de estudos gratuitas, mas, infelizmente, estas bolsas não são em número suficiente para atender toda a demanda, apenas para aqueles que preenchem alguns pré-requisitos estabelecidos em edital.

Outra resposta também citada foi sobre a participação de reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para discutir as avaliações feitas pelos alunos ao final de semestre. O COORD 3 afirmou que era uma forma de acompanhamento, uma vez que:

[...] também nos reuníamos para analisar o gráfico que representava os índices de aprovação e reprovação junto à PROGRAD. A gente fazia reuniões no NDE também com esses índices para ver quais eram as disciplinas que apresentavam maior problema, aplicamos também avaliação com os alunos do curso no final das disciplinas, mas somente para os alunos que seriam avaliados no ENADE. (COORD 3, 2021)

Sobre o acompanhamento desses índices durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o COORD 3 pontuou que durante esse período solicitava que os professores, ao final de cada disciplina, enviassem à coordenação a lista dos alunos reprovados ou evadidos para que o Colegiado procedesse num estudo sobre a situação dos alunos e do curso, mas, como podemos ver na fala do entrevistado, essa atividade não foi concretizada, senão vejamos:

No final do semestre eu pedi para que todos os professores enviassem a quantidade de alunos reprovados nas suas disciplinas para que a gente fizesse um estudo sobre isso que, na verdade, ainda não fizemos, mas percebemos que o índice de reprovação foi muito grande no ensino remoto. Percebemos que muitos alunos desistiram e que aumentou, significativamente, o índice de reprovação que, na verdade, no ensino presencial esse percentual é muito pequeno. Percebemos ainda que o resultado desse índice não é, exatamente, por chegarem no final do semestre e não conseguirem a nota, mas sim, porque vão desistindo no decorrer do percurso. Muitos alunos não entregam os trabalhos, não assistem as aulas ou não conseguem fazer as atividades avaliativas. No nosso curso temos poucos casos de trancamento, o que acontece é que o aluno que não conclui acaba ficando reprovado mesmo e isso faz com que o índice de reprovação fique muito alto. (COORD 3, 2021)

Observamos que o coordenador precisa, consoante com Franco (2002, p.3), “gostar de gente, para fazer com que a sua comunidade acadêmica viva o curso”, de modo que “o trabalho deve estar ancorado nas relações interpessoais, nos resultados buscados e alcançados coletivamente, na realização de tarefas distintas, que envolva toda a comunidade acadêmica” (FRANCO, 2002, p. 4).

Vemos, por conseguinte, que esses elementos refletem a imagem do curso. Os coordenadores entrevistados entendem que essas avaliações são reflexos do trabalho que eles, enquanto detentores do cargo, desenvolvem durante o período de gestão, mesmo que considerem o prazo de dois anos insuficiente para se obter resultados significativos, e que o resultado do trabalho que fazem durante esse pequeno período poderão ser colhidos nas próximas gestões.

A nona pergunta busca discutir a questão da formação exigida ao coordenador de curso. Nesse sentido, os entrevistados consideram importante que o coordenador de curso tenha formação acadêmica na área do curso do qual é responsável e que a titulação deste profissional seja igual ou superior às titulações dos docentes do curso. Ou seja, os coordenadores foram unânimes em apontar que consideram necessário possuir formação na área do curso em que desenvolve a função de coordenador, como observamos no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Formação acadêmica na área do curso



Fonte: A autora (2021).

Tal questionamento tem relação com a primeira questão fechada em que os sujeitos foram perguntados se possuem formação acadêmica na área do curso, e vai ao encontro do que preconiza o Regimento Geral da Ufac em seu art. 72, quando determina que “os candidatos a coordenadores de curso deverão possuir graduação na área do curso” (UFAC, 2013b, p. 28).

Os cinco entrevistados justificaram as suas respostas ressaltando que a questão da formação é importante por causa do ENADE, uma vez que isso acaba influenciando na nota do curso. Para o COORD 1, o gestor deve ter a formação acadêmica na área do curso, uma vez que:

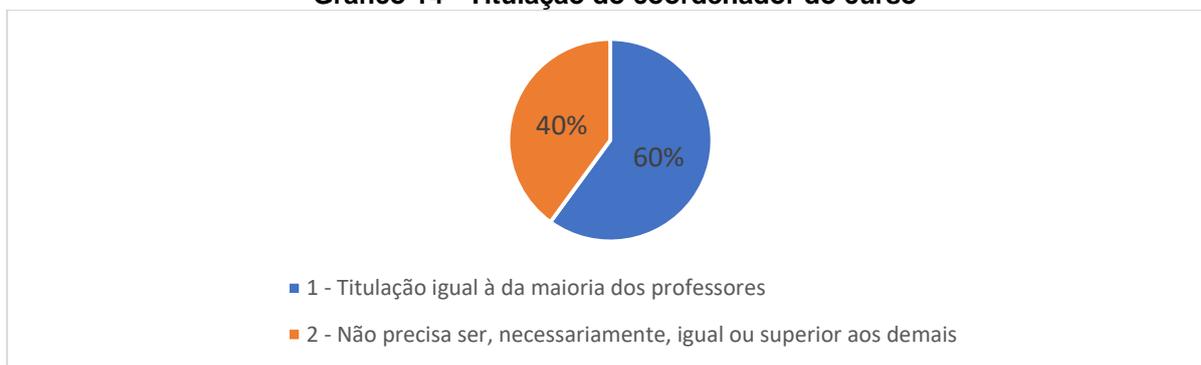
[...] deve existir essa consciência de que não dá para um professor formado em área de letras ir atuar em área ambiental, por exemplo. Se isso acontecer, em algum momento, eu diria vários momentos, o gestor vai ter dificuldades e não vai saber resolver problemas daquele curso por desconhecer a realidade dos alunos, professores e do próprio curso em si. (COORD 1, 2021)

De acordo com Cruz e Lima (2019) a formação de origem do coordenador faz parte da experiência que ele traz, representando uma especialidade desse sujeito, o que pode ajudá-lo a desenvolver-se enquanto profissional com vistas a exercer as atividades inerentes ao cargo de gestor de curso. Todavia, a especialidade do gestor pode contribuir para o exercício na gestão em qualquer curso, ou seja, a formação específica na área do curso a ser coordenado é uma condição preferencial, mas não *sine qua non* para o desempenho da função:

[...] os conhecimentos específicos de sua área de formação são fundamentais para os encaminhamentos referentes ao projeto de formação profissional e para o diálogo técnico com seus colegas de profissão, que no caso são os demais professores, que são alguns aspectos que fazem parte do processo de coordenação. (CRUZ; LIMA, 2019, p. 14)

Sobre considerarem importante que sua titulação seja igual ou superior às titulações dos docentes do curso, 60% responderam que acham importante que o coordenador tenha titulação igual à da maioria dos professores do curso, considerando que, quanto maior a titulação, mais conhecimento têm. Segundo o COORD 5 “a titulação de doutor faz com que possa atuar em todas as áreas, assim como também a experiência”. Porém, 40% dos entrevistados consideram que a formação dos coordenadores não carece de ser, necessariamente, igual ou superior aos demais professores do curso, como demonstramos no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Titulação do coordenador do curso



Fonte: A autora (2021).

Embora alguns entrevistados apontem para essa não necessidade de que a formação do coordenador de curso seja superior a formação dos demais professores, o COORD 1 ressalta que a titulação:

[...] não necessariamente precisa ser superior, mas que seja pela menos igual à da maioria dos professores porque aí vem a questão do conhecimento a mais, um conhecimento que tende a somar aos demais e isso transmite uma credibilidade ao curso. Não vejo pelo lado de o coordenador ser superior aos demais, mas sim, pelo lado da soma de conhecimentos junto aos colegas. (COORD 1, 2021)

Outra resposta que destacamos foi a do COORD 4. Este pontua que o que importa mesmo é o esforço e a dedicação do coordenador no âmbito interno, e essa lógica apontada por ele entra em conflito com a necessidade do coordenador ser formado na área do curso que irá coordenar, como aferido no regimento da Ufac. Assim sendo, na prática, a titulação não garante a efetivação de um trabalho de

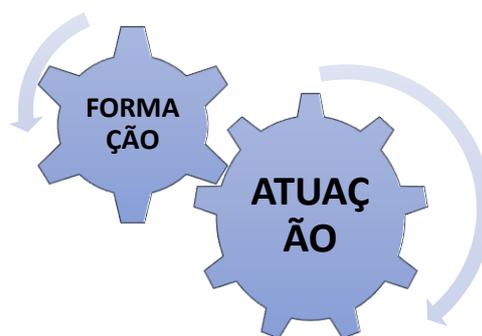
qualidade, e que coordenadores com titulação inferior podem ter os atributos necessários ao desenvolvimento do trabalho de coordenar o curso, como podemos inferir na fala a seguir:

[...] se houver a necessidade de outra pessoa, com graduação inferior à minha, assumir a coordenação do curso eu não teria nenhum problema, desde que eu enxergasse que essa pessoa tenha os atributos necessários para estar conduzindo a coordenação do curso. Enfim, nem sempre ter uma boa titulação significa que o docente vai realizar um bom trabalho, do mesmo modo que, mesmo sem ter uma boa titulação o docente pode sim, realizar um excelente trabalho. (COORD 4, 2021)

Podemos perceber que o ponto de vista do COORD4 aponta para o fato de a titulação A, B ou C não garantir competência para o exercício do cargo e que apesar do regimento, como o da Ufac por exemplo, exigir determinada titulação, o que é mais visado e admirado é a qualidade de gestão desempenhada.

A décima pergunta se voltou para que os coordenadores discorressem sobre a relação entre formação e atuação, tendo em vista que ao assumir a função de coordenador de curso, o professor precisa desenvolver algumas habilidades sobre gestão que contribuirão para o desenvolvimento do seu trabalho. Para apresentarmos os dados sobre essa questão, temos, a seguir, a Figura 4 de relação com setas contrabalançadas.

Figura 4 - Relação entre formação e atuação



Fonte: A autora (2021)

A partir das respostas dos entrevistados para esse questionamento, notamos que a coordenação de curso precisa de pessoas competentes e adequadas ao desempenho desta função, uma vez que os coordenadores assumem o papel de

protagonistas, responsabilizando-se não só pela coordenação em si, mas por múltiplas atribuições. Com relação à formação e à atuação de um coordenador de curso, é possível encontrarmos contribuições, ao destacar que as tarefas do coordenador de curso demandam um grau de complexidade, que se diferenciam das atribuições do professor universitário:

O que os gestores de cursos de graduação fazem em seu cotidiano expressam comportamentos de gestão. [...] Elas exigem ações diferenciadas quando comparadas ao trabalho exclusivo como professor universitário. O campo de atuação da docência apresenta como possível, para alguns, a passagem para uma função gerencial, o que requer preparo específico para lidar com a ampla quantidade de variáveis que compõem esta função. A formação técnica do professor e as demandas requeridas para o trabalho de gestão podem revelar inadequações. (CRUZ; LIMA, 2019, p. 14)

A função requer, pois, alguém que agregue valor social tanto para a Instituição, de modo geral, quanto para o curso mesmo. É o que vemos no relato do COORD 2 quando afirma que: “quando eu falo de área, o professor precisa ser formado em letras, por exemplo, para que ele tenha uma visão e compreensão desse universo”. Dessa forma “o professor precisa entender de administração porque o trabalho dele será de cunho burocrático administrativo, como também precisa ter um pensamento pedagógico direcionado ao ensino”, (COORD 2, 2021).

Em se tratando desse relato, vemos a importância da inter e multidisciplinaridade no desenvolvimento de uma gestão. Porém, é importante salientar que, ao tentar ser um generalista conhecedor de todas as funções, lacunas podem surgir, como bem afirma Cruz e Lima (2019, p. 14):

É possível encontrar professores com desempenho em alto grau de excelência no exercício da docência e que revelam dificuldades significativas no exercício de algum cargo de gestão. A função docente (ensino/ pesquisa/ extensão) e a função administrativa (coordenação de uma instância do ensino superior) não precisam ser excludentes, pois os processos de gestão podem ser aprendidos. No entanto é preciso identificar o que aprender para o exercício da gestão universitária. Esse tipo de gestão é mais uma possibilidade de atuação para o professor de ensino superior.

Sobre essa dificuldade relatada pelas autoras supracitadas, temos a fala do COORD 4, que coloca a importância de se ter uma relação entre formação e atuação. O entrevistado justifica a sua resposta ressaltando que isso se deve “[...] por causa da orientação rotineira que damos aos alunos do curso, por exemplo: a

análise da ementa das disciplinas específicas do nosso curso”. Para esse entrevistado, “o coordenador que possui formação na área do curso em que ele atua, possui um olhar melhor, diferentemente de uma pessoa que não tenha graduação na área” (COORD 4, 2021). Ou seja, aqueles que coordenam o curso e que têm formação na mesma área podem desenvolver melhor as suas atribuições de orientar os alunos quanto ao currículo do curso, porque podem falar com conhecimento das ementas ofertadas.

Com vistas a finalizar esta discussão, remetemos a Guimarães (2012), quando pontua que o coordenador de curso exerce, cotidianamente, demasiado controle de sua atuação, coletando e analisando informações. Ainda, complementamos o tema com Corrêa e Corrêa (2006, p. 578), que afirmam que essa coleta e análise serve “para monitorar as diferenças entre o desempenho efetivo e o desempenho esperado”. Isso significa, pois, que o coordenador precisa sempre contrabalancear a sua formação com a sua atuação, nunca sobrepondo uma à outra, primando, sobretudo, pelo equilíbrio que deve ser buscado e mantido em todas as ações exercidas no cotidiano da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o coordenador de curso realize uma gestão competente, faz-se necessário ter uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem, sendo cômico que para isso acontecer, envolverá também recursos administrativos, financeiros, políticos, dentre outros. É importante frisar a relação de interdependência entre as funções de controle do coordenador e determinada realidade que aditará conhecimentos, habilidades e atitudes às competências desses profissionais.

Com esta pesquisa, pudemos compreender um pouco mais sobre as atribuições e competências do coordenador de curso de uma instituição de ensino superior, delineando seu perfil e os elementos que podem ser aliados à sua atuação e, por conseguinte, melhorar a maneira de gerir um curso de licenciatura.

As novas demandas para a educação superior têm levado as instituições de ensino a uma reestruturação administrativa e pedagógica. Esse reordenamento tem demonstrado a necessidade de redefinir os papéis dos seus dirigentes e, nesse contexto, está o do coordenador de curso. Este gestor teve suas atribuições

ampliadas no contexto interno e externo das instituições de ensino superior, visando atender às determinações do MEC.

Desta forma, é relevante que este profissional desenvolva novas competências de gestão para superar esses desafios. Este trabalho buscou identificar e analisar as ações, os perfis e as ferramentas que os gestores dos cursos superiores em Licenciatura do *Campus* Floresta – Ufac dispõem para realizar as suas funções com eficiência.

O objetivo principal desta dissertação foi analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso e, para atingi-lo, foi realizada uma pesquisa no *Campus* Floresta da Ufac, delimitando a pesquisa aos cursos de licenciatura. Assim, por meio de um levantamento bibliográfico e de entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos, conseguimos percorrer o caminho metodológico que nos permitiu obter embasamento para alcançar o objetivo proposto.

Nesse trajeto evolutivo, propusemos alguns objetivos específicos importantes para chegar ao geral. Inicialmente, partindo da análise dos documentos oficiais da Ufac e da literatura estudada, identificamos as funções dos coordenadores dos cursos do *Campus* Floresta, dividindo-as em quatro principais: funções gerenciais (ou administrativas); funções políticas; funções institucionais e funções acadêmicas.

Compreendemos que essas funções não são isoladas, mas, sim, operam interconectadas em prol da efetividade das atividades de coordenação. Em uma análise individual de cada função, entendemos que a função gerencial contempla a responsabilidade pelas instalações físicas, laboratórios, bibliotecas, auditório e equipamentos do curso, como também, responsabilidade pela indicação e aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso.

Com relação à função acadêmica, entendemos que esta dialoga com a própria prática docente do coordenador no que concerne à elaboração e execução do projeto pedagógico; o cuidado com a qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas; o cuidado com as atividades complementares, entre outras. Conhecendo as atividades de gestão acadêmica do coordenador de curso, foi possível entender que a gestão não se relaciona apenas com a parte administrativa da instituição, ao contrário, o coordenador também participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a função institucional engloba aspectos relacionados, por exemplo, ao atendimento dos padrões exigidos para reconhecimento do curso pelo MEC e a responsabilidade pelo sucesso dos alunos no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

Não menos importante, a função política se refere à capacidade de diálogo com agentes externos e internos, em prol de estabelecer parcerias, por exemplo. Assim, o coordenador assume um papel de liderança, de maneira a buscar atender aos anseios da população interna e externa à instituição. Além disso, os coordenadores precisam manter boas relações com os professores, de modo a agregar valor social para a instituição.

Na sequência, buscamos descrever os elementos que contribuem para uma gestão eficiente do coordenador. Entre esses elementos, identificamos os Colegiados de Curso e o Núcleo Docente Estruturante como dois órgãos essenciais no auxílio ao trabalho do coordenador de curso, o que foi corroborado pelas entrevistas realizadas, que apontaram a importância das parcerias em prol de um bom desenvolvimento para a instituição, como, por exemplo, as parcerias com o NDE, com o colegiado, com a gestão superior e com membros da comunidade acadêmica em geral, entre outros.

Por último, por meio das entrevistas semiestruturadas, buscamos verificar a existência de relação entre a formação dos coordenadores e a gestão por eles exercida. Esta etapa permitiu verificar, inicialmente, que todos os coordenadores entrevistados possuem formação inicial condizente com o curso que coordenam.

Outro ponto observado foram as lacunas administrativas que acabam prejudicando a gestão dos coordenadores. E essas falhas advêm, geralmente, de dois aspectos: problemas com os instrumentos que norteiam a função da coordenação (Regimento e Estatuto) e falta de conhecimento dos coordenadores em relação às ferramentas disponíveis.

Ainda, evidenciou-se neste trabalho as dificuldades em relação a gestão, para estes profissionais que ocupam um cargo de tamanha relevância, como o de coordenador de curso. Embora já tenham conhecimento das funções que irão desempenhar, que estão normatizadas nos documentos oficiais da Ufac, todos os entrevistados afirmam que nunca tiveram um curso ou orientações específicas para assumir a coordenação, precisando aprender por conta própria as especificidades da função. Apesar dos entrevistados terem formação na área em que atuam,

experiência profissional como docente e até experiências na parte administrativa adquiridas por meio de envolvimento em atividades administrativas, como ser membro de Colegiados e Assembleias, o cargo de gestão pode apresentar situações que estes profissionais ainda não vivenciaram, o que demanda um preparo específico.

Destaca-se, nesse aspecto, que um dos maiores apoios à coordenação está no papel do secretário de coordenação, cargo geralmente ocupado por servidor de carreira, portanto, sem tanta rotatividade. Assim, é necessário que a coordenação de curso se atente para a competência das pessoas que fazem parte da gestão, e que podem ajudar os coordenadores e desempenhar múltiplas funções, já que as atividades administrativas da coordenação envolvem um certo grau de complexidade, que não pode ser desempenhado apenas pela pessoa do coordenador, mas, sim, coletivamente.

As entrevistas e a análise realizada permitiram compreender, também, que as decisões do coordenador influenciam diretamente nos índices de evasão da instituição, pois o coordenador tem a função de garantir administrativamente que os estudantes tenham acesso às informações pertinentes ao curso, de modo específico, e à instituição, de modo geral. Isso porque os estudantes enfrentam algumas dificuldades como, por exemplo: morar longe, ter que cuidar de filhos, gastos com transporte, alimentação e material didático. Portanto, é importante que a gestão garanta a estes alunos acesso as informações que os possibilitem transitar nos diferentes âmbitos físicos, pedagógicos e curriculares oferecidos pela instituição.

Considerando que já são variados os fatores externos que dificultam o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes e que estes fogem do alcance da função do coordenador este deve se preocupar em amenizar os fatores internos que possam causar a evasão dos estudantes. E isto pode e deve ser conversado com a comunidade acadêmica, através de reuniões com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para discutir as avaliações feitas pelos alunos ao final de semestre.

Por fim, a partir da análise dos elementos que contribuem para uma gestão acadêmica e pedagógica do coordenador de curso, foi possível compreender como as competências e deveres do coordenador influenciam em todas as instâncias da gestão institucional, e como o papel deste gestor é central para que as decisões sejam tomadas de modo a beneficiar todos.

Para isso, o coordenador deve se planejar levando em consideração a organização do seu trabalho e a gestão do tempo. Na pesquisa, a organização não foi uma característica muito apontada pelos entrevistados, o que faz com que ela fosse secundarizada como competência do coordenador de curso. Mas, certamente, a ausência de organização no trabalho do coordenador de curso acaba causando lacunas administrativas. Além disso, o coordenador deve levar em conta algumas características que podem otimizar a sua gestão, como: precisão, economia, flexibilidade, compreensão e colocação estratégica.

Ao analisar a relação entre a formação dos coordenadores e a gestão exercida, podemos compreender como a falta de preparo pode ser prejudicial para a instituição e ao mesmo tempo como a experiência de trabalho e a formação podem trazer experiências positivas para uma boa gestão. Assim, a formação de origem do coordenador influencia na sua experiência e no que ele fornecerá para a instituição através da sua gestão. A sua atuação como profissional estará ligada à sua formação de origem e experiência, uma vez que esses conhecimentos específicos influenciam nos encaminhamentos e tomadas de decisões.

Nesta perspectiva, podemos compreender que a gestão geral da universidade deve priorizar as construções que podem ser feitas coletivamente com uma metodologia flexível que promova a autonomia dos coordenadores de curso, para que junto com a comunidade acadêmica possam tomar as melhores decisões, conforme as demandas e especificidades de cada curso, bem como por meio de cronogramas e currículos próprios. Ainda assim, a gestão também deve se atentar para possíveis divergências que possam surgir na comunidade acadêmica, visando apaziguar os conflitos e tornar o ambiente harmonioso. Desta forma, a gestão poderá promover a materialização das ações, trazendo a participação de toda a comunidade acadêmica.

A gestão acadêmica, na figura da coordenação, também deve promover um contexto que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes, garantindo a inclusão social. Os desafios da gestão acadêmica se apresentam cotidianamente, e as relações econômicas e sociais as renovam, por isso, a gestão tem um peso importante ao decidir os rumos da instituição.

Esta responsabilidade dos coordenadores abarca vários âmbitos, como o político, o administrativo e o pedagógico, por isso, o desempenho dos coordenadores deve considerar o ponto de vista dos alunos, dos pares, da direção

de centro, dos departamentos, reitoria, comunidade externa, entre outros. Por esses motivos, podemos afirmar que a gestão acadêmica e pedagógica exercida pelo coordenador incide diretamente na qualidade do curso.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Universidade MultiCampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. Tese (Doutorado). Brasília: UNB, 2017. 284 p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31372/1/2017_NelsondeA. Acesso em: 23 ago. 2020.

AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.13-30, jan-abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678>. Acesso em: 25 set. 2020.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Um olhar sobre desafios da gestão didático pedagógica no Ensino Superior**. pro. posições. *Campinas/SP*, v. 27, N. 3 (81), p. 221-236, set/dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0078>. Acesso em: 25 set. 2020.

ALEVA, Natanael Átilas. **Manual do coordenador de curso**. São Paulo: Centro Universitário Sant'Anna, 2018. 13p. Disponível em: https://unisantanna.br/wp-content/uploads/2018/07/manual_coordenador.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ALVES, Lourdes. **Competências individuais em organizações do conhecimento: um estudo nas instituições particulares e comunitárias de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis/SC. 2009. 118f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92242>. Acesso em: 22 set. 2020.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O coordenador gestor: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças**. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. *Campinas*: Papirus, 1995.

ANTUNES, Tereza Cristina Meurer. **Gestão Acadêmica: Proposta de Manual para Coordenadores de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis/SC, 2017. 204p.

ARAÚJO, Luis César Gonçalves de. Cotidiano das empresas no Brasil: conhecendo funções, procedimentos, técnicas e ambiente organizacional. *In*: ARAUJO, Luis

César G. de. **Teoria geral da administração**: aplicação e resultados nas empresas brasileiras. São Paulo: Atlas, 2004. 286p.

AUGUSTINHO, Valci; ANDRADE, Maria da Graça. Estabelecimento de Objetivos e serviços para a Biblioteca da Universidade Federal do Acre em relação ao seu contexto ambiental. **Revista Bibliotecon**. Brasília, 12. Jul./Dez, 1984.

AZEVEDO, André Freire. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a gestão democrática da Universidade pública: por um processo democrático de escolha do Reitorado na UFMG. **Revista do CAAP**. Belo Horizonte, n. 2, V. XVII, p.9-25, 2011. Disponível em: <https://revistadocaap.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/288>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. 3º reimp. da 1ª edição de 2016.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, vol. 30, N. 7, p. 1780-1790, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 109-118.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Aparecida; OLIM, Michele Pimentel. O papel do coordenador pedagógico numa experiência de formação colaborativa de professores. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 260-276, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13973>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. **Temporalis**, Brasília-DF, Ano IV. N. 8, p. 17-30, jul./dez. 2004.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais**. Gestão Universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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: Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.096, 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU, de 25 de abril de 2007. Brasília: 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Reuni beneficia estudantes do Acre. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/228-1251751966/10048-sp-1370474631>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Ufac conta com novos professores. 2010a. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/563-ufac-conta-com-novos-professores>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. **REUNI - Mapa da Expansão das Universidades e Institutos Federais**. Brasília: Ministério da Educação, Brasília: 2010b. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acesso em 23 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CONAES Nº 01, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências, Brasília: 2010b.

BRASIL. **Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.565, de 18 de junho de 2020**. Estabelece orientações gerais visando à prevenção, ao controle e à mitigação da transmissão da COVID-19, e à promoção da saúde física e mental da população brasileira, de forma a contribuir com as ações para a retomada segura das atividades e o convívio social seguro. Brasília, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt1565_19_06_2020.html. Acesso em: 20 ago. 2020.

FILHO, Raimundo Nonato Serra Campos. **Inovação na gestão do ensino superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante**. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2014. 134p. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6024>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CERDEIRA, Luisa. Os desafios da gestão do ensino superior: algumas tendências e tensões. *In: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (org.). Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. v.5. Araraquara, SP: Junqueira e M. Marin, 2012, p. 79-98.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; Da SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 148p.

CORDEIRO, José Vicente Bandeira de Mello; RIBEIRO, Renato Vieira. Gestão da Empresa. *In: Faculdades Bom Jesus. Economia empresarial / Fae Business School*. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, Coleção **Gestão Empresarial**, nº 2. Ed. Gazeta do Povo. p. 1-14. 2002. 70p. Disponível em: http://cairu.cairu.br/biblioteca/arquivos/Administracao/1-Gestao_Empresarial-FAE.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

CORRÊA, Henrique Luiz; CORRÊA, Carlos Alberto. **Administração de produção e operações: manufatura e serviços: uma abordagem estratégica**. São Paulo: Atlas, 2006.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. Paraná; v. 13, n. 13, p. 1-19. abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564>. Acesso em: 04 dez. 2020.

CUNHA, Luiz. Antônio. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 443p.

CUNHA, Luiz. Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, *Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL25_N88/EDS_ARTIGO25N88_7.PDF. Acesso em: 14 jun. 2021.

CURY, C. R. J. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Belo Horizonte. Educação em Revista, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DAVID, Marcus Vinicius. **Transformações na educação superior no Brasil e seus impactos na estrutura, estratégia e governança: o caso de três universidades federais de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG. 2009. 232p. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3026?locale=en>. Acesso em: 02 dez. 2020.

DELPINO, Rosemar; CANDIDO, Maria Lúcia Baltazar; MOTA, Ana Clara da; CAMPOS, Luciana; DEJUSTE, Maria Tereza. **Ensino Superior: o novo perfil do coordenador de curso**. In: XII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação Universidade do Vale do Paraíba, 2008. Anais. 2008. p. 1-4. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823_01_O.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p. p. 15-41.

DEWES, Andiara; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 7 n. 15. p. 39-53. maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133830806>. Acesso em: 15 set. 2020.

DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; FILHO, Ademar de Araujo; CRUZ, João Franciman Rodrigues. **O perfil intraempreendedor dos gestores dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR**. Anais. São Paulo. 2009. Disponível em: http://sistema.semead.com.br/12semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=502. Acesso em: 15 set. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 95-117.

ÉSTHER, Angelo Brigato. As competências gerenciais dos reitores de universidades federais em Minas Gerais: a visão da alta administração. **Cadernos Ebape.br**, v.9, Edição Especial, artigo 10, Rio de Janeiro, p. 648-667, jul. 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5446>. Acesso em: 13 set. 2020.

FARIA, Luciane de Cassia de. A coordenação do curso de graduação em serviço social: experiência vivida em uma instituição de ensino superior privada. In: **XVI encontro nacional de pesquisadores em serviço social (ENPESS)**. Vitória, ES. 2 a 7 de dezembro de 2018. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/abepss/article/view/22674>. Acesso em: 13 set. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília, DF: Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR. n. 28, p. 17-36.

2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FERRARI, Fernanda Cristina; NASCIMENTO, Kelly Aparecida do. Perfil dos coordenadores de cursos de uma instituição de ensino superior mineira. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Administração - N. 16, p.1-11. jan/jun. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NTA1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FERREIRA, Ademir Antonio. **Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1997. 256p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Édson. **Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal**. Brasília: ABMES, p. 1-44. 2002. Disponível em: <https://abmes.org.br/editora/detalhe/45/abmes-cadernos-8>. Acesso em: 13 set. 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS. 35 federais aderem ao programa de reestruturação e ampliação de vagas. 2007. Disponível em: <http://www.fapeam.am.gov.br/35-federais-aderem-ao-programa-de-reestruturacao-e-ampliacao-de-vagas/>. Acesso em 30 de maio de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573/18267>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GOMES, Osmailda da Fonseca; GOMIDE, Tainá Rodrigues; GOMES, Maria Ângela do Nascimento; ARAUJO, Djair Cesario de; MARTINS, Simone; FARONI, Walmer. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255. Edição Especial/dezembro. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p234>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GROPPO, Luis Antônio. **Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GUIMARÃES, Jairo Carvalho. **Gestão em Ifes: as razões que determinam o doutor como gestor: uma abordagem sob a perspectiva das competências individuais**. In: **Encontro de Administração Pública e Governo** – EnAPG, 5, 2012, Salvador.

Anais. Salvador: 2012. p. 1-16. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EnAPG11.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **RBPAAE**. v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19688>. Acesso em: 15 ago. 2021.

HOLANDA, Maria Júlia Batista de. Breve análise da função de controle do coordenador de curso superior. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, DF. Edição Especial: Heranças e elementos educacionais [...] e ideológicos da sociedade brasileira. Vol. 12. 2017. p. 6-15. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/369>. Acesso em: 15 jul. 2021.

JORNAL DA UFAC. **Movimentos estudantis ajudaram a criar a Ufac**. 05 abril de 2001. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/institucional/assessoria-de-comunicacao-social/jornal-ufac-hoje/jornal-da-ufac-edicao-no-01-abril-de-2001.pdf/view>. Acesso em: 30 ago. 2020

KLEIN, Lúcia. **Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1992.

LIMA, Henrique Afonso Soares, **Universidade da Floresta: Uma conquista histórica para o Alto Juruá**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. 110f.

LIMA, Licínio Carlos. Porque é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LONGO, Francisco. A consolidação institucional do cargo de dirigente público. **Revista do Serviço Público - RSP**, Brasília, v. 54, n. 2, p. 7-33, abr./jun. 2003. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/265/270>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017. 81p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. **Educação Superior no século XXI e a reforma Universitária Brasileira**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. Tese (Doutorado em Psicologia).

Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC. 2008. 249p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91270/250958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. *In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU*. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Anais. Florianópolis/SC. 2011. p.1-12. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29298/5.50.pdf?sequence=1#:~:text=As%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20coordenadores%20de,por%20elei%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20pares>. Acesso em: 15 dez. 2020

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; PENTEADO, Adriano Franco; BAPTISTA, Denise Cristina. **O coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas**. Revista de Educação. Vol. XI, Nº 12, 2008. p. 7-21. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/1917>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 14. mai./jun./jul./ago., 2000. p.131-194. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2000.n14/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MEYER Jr., Victor; MEYER, Bernardo. “*Managerialism*” na Gestão Universitária: Dilemas dos Gestores de Instituições Privadas. *In: XXXV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ, 4 a 7 de setembro de 2011. Anais. Rio de Janeiro, ANPAD, 2011. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/58/ESO620.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 9-29. 2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 286p. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/194.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MOUSINHO, Josemir Silva de; DUVERNOY, Doriele Silva de Andrade Costa, Coordenação de curso superior: seus diferentes papéis. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 16731-16743 fev. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/24858>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, Artur Alexandre Gadê Negócio; GONTIJO, Roberta. O papel do coordenador de curso no processo de retenção de alunos de uma Instituição de

Ensino Superior privada. **Revista Outras Palavras**, v 14, nº1, 2018. p 32-47.

Disponível em:

<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1035/844>.

Acesso em: 03 nov. 2021.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas**. Natal, 2020. 191f.

Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29453/1/Inclusaoestudantesdeficiencia_Oliveira_2020.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.) **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002.

335p. p24-38. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>.

Acesso em: 01 nov. 2021.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/transformador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17-26.

PAIXÃO, Rosaline Conceição. **O perfil do coordenador de curso: competências para um gestor acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). 2019. 86 f. Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120p.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan-mar, p.36-49, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>. Acesso em: 13 out. 2020.

PEREIRA, Mateus Henrique Silva. O Núcleo Docente Estruturante e a nova construção do Direito: para além do ensino jurídico tecnicista. **Revista estação Científica**. Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. 2ª ed. Especial Direito - jan/Jun. 2020. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4682211/on%C3%BAcleo-docente-estruturante-e-a-nova-constru%C3%A7%C3%A3o-do-direito.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PETINELLI-SOUZA, Susane; MACHADO, Leila Aparecida Domingues. **Análise da interface subjetividade e competências no campo do trabalho**. O&S – v.14 – n.43 – outubro/dezembro, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10916>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PIRES, Pierre André Garcia; GONÇALVES, Rafael Marques. A gestão democrática no contexto da legislação brasileira: lutas e embates para a democratização do ensino público. **REGAE: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria. vol. 8, n. 17, 2019. p.1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/36395>. Acesso em: 01 set. 2021.

QUINTIERE, Rita de Cássia Borges de Campos; VIEIRA, Fernando de Oliveira; OLIVEIRA, Rosana Therezinha Queiroz de. Competências gerenciais: à beira da perfeição? O discurso de reitores de universidades federais do Rio de Janeiro. *In: XXXVI Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ, 22 a 26 de setembro de 2012. Anais. Rio de Janeiro, ANPAD, 2012. p. 1-14. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_GPR1873.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

RANGEL, Mary. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. **Revista Olho Mágico**. [s.l.], v. 8, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n3/especial.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos jurídicos da autonomia universitária no Brasil. **R. CEJ**, Brasília, n. 31, p. 19-30, out./dez. 2005. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/RANIERI_Nina_B._S._Aspectos_Jur_dicos_da_Autonomia_Universit_ria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

REED, Michael. **Sociologia da gestão**. 1. ed. Lisboa: Celts, 1997. 147p.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A gestão universitária: um estudo na UFPA, de 2001 a 2011**. Tese (Doutorado em Educação). 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/PA. 291p. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3862>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Gestão educacional: modelos e práticas. *In: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Anais. Zaragoza–Espanha. 2012. p.1-15. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

ROBBINS, Stephen Paul. Capítulo 13: as bases do controle. *In: Fundamentos de Administração: conceitos essenciais e aplicações*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROCHA, Cleidson de Jesus. UCHOA, José Mauro Souza. LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. MIRANDA, Caiures de Souza. Elementos históricos e contextuais da vivência acadêmica em um curso de licenciatura. **Revista Anthesis**. V. 9, N. 17, p. 189 - 206, (jan. – jul.), 2021.

ROCHA, Renata Cristina. MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; LUZ, T. R. Os Coordenadores dos Cursos de Graduação em Administração e o Desafio para a Adequação dos Currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 10, N.2, p. 206-228, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/829/os-coordenadores-dos-cursos-de-graduacao-em-adm---/i/en/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ROLIM, Alexandre Ferreira. **A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão**: um estudo com coordenadores de curso da área de Ciências Sociais Aplicadas dos centros universitários de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração) CEPEAD, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. 138p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99JGH8>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>. Acesso em: 22 jan. 2020

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. In: **Revista brasileira de história da educação** n° 17 maio/ago. 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/111551/mod_resource/content/4/aula%2015.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020

SALGADO, Anailton Guimarães. **Trilhando os caminhos da educação**: um olhar sobre a Universidade da Floresta (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SANDER, Benno. **Políticas públicas**: e gestão democrática da educação. Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. 4^o. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, L.; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p1/23984>. Acesso: Acesso em: 02 dez. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934**: Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo. 1934. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso: 18 out. 2021.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Cultura organizacional em ambiente burocrático. **Revista de Administração Contemporânea** – RAC, v. 6, n. 1, p. 187-207, jan/abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552002000100011>. Acesso: Acesso em: 22 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32^a ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 213p.

SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. v.8, n.2 ago/dez. p. 4-17. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em 22 ago. 2020.

SILVA, Adão Rogério Xavier. **A materialização do programa nacional de assistência estudantil na universidade federal do acre**: texto, contexto, processos e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2019. 150f. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoAdoRogrioXavierSilva.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Paulo Roberto da. O Coordenador de Curso: atribuições e desafios atuais. **Revista Gestão Universitária**, n. 89, abr. 2006. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais>. Acesso em: 4 nov. 2021.

SILVA, Raphaela Reis Conceição Castro. Os Desafios das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração Oferecido por um Consórcio. *In: ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância*. Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014. Anais. Florianópolis: UNIREDE, 2014a. p. 993-1006. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126828.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SILVA, Wilker Solidade da. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014b.

SOARES, Igor de Moraes; FARINHA, Allyne Chaveiro. O Coordenador pedagógico no ensino superior: Funções, desafios e práticas. **Revista Anápolis Digital**. v. 5 n. 1. 2018. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol5/10.pdf>. Acesso em 02 mai. 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista de Educação**, edição n. 1., Campinas, nº 1, p. 42-58, 1996. 2012. Disponível em <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SUDAN, Alessandra Maria. **Coordenador do curso de graduação na UFSCar: um gestor educacional?** Monografia (Conclusão de curso) Pós-Graduação Lato Sensu

em Gestão Pública, UFSCar, Departamento de Engenharia de Produção. São Carlos, 2010. 142p.

TORRES, Henderson Carvalho; PIMENTA, Lídia Boaventura. **Gestão acadêmica em cursos de graduação: olhar pedagógico, político e administrativo.** In: **XIII Congresso Nacional de Educação.** Anais... Curitiba/PR: EDUCERE. 2017. p. 5163-5175. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25893_12940.pdf. Acesso em 02 mai. 2021.

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

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII.** eScholarShip. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em 02 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Resolução nº 01, de 31 de março de 2008.** Aprovar as normas que dispõem sobre os encargos do Magistério Superior dos Docentes da Universidade Federal do Acre, conforme o Anexo Único desta Resolução. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2008. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2008/resolucao-no-01-de-31-de-marco-de-2008>. Acesso: 18 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Resolução nº 12, de 06 de fevereiro de 2009.** Rio Branco: Universidade Federal do Acre, CONSU, 2009. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2009/resolucao-no-12-de-06-de-fevereiro-de-2009>. Acesso: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Resolução nº 091, de 17 de outubro de 2012.** Estabelece as normas para a eleição de Coordenadores e Vice Coordenadores dos Cursos de graduação na Universidade Federal do Acre, na forma do Anexo Único desta Resolução. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2012. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2012/resolucao-no-091-de-17-de-outubro-de-2012>. Acesso: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Estatuto da Universidade Federal do Acre.** Rio Branco: Ufac, 2013a. 25f. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ccsd/enfermagem/estatutoufac.pdf/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Regimento geral da Universidade Federal do Acre.** Rio Branco, Acre, 2013b. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/reitoria/competencias>. Acesso em 15 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Resolução nº 008, de 14 de abril de 2015.** Rio Branco: Universidade Federal do Acre, CONSU, 2015. Disponível em:

<http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2015-1/resolucao-no-008-de-14-de-abril-de-2015>. Acesso: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Plano de desenvolvimento institucional: 2020-2024**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2019b. 153f. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 16 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Ufac em Números**. Edições de 2013 a 2017. Disponíveis em: <http://www.ufac.br/site/ufac/proplan/numeros>. Acesso em 15 mai. 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.77-93.

VIANA, Sônia Maria Nunes. **Perfil e ações gerenciais dos (as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. 123p. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/GCPA-6XLLPA/1/s_nia_maria_nunes_viana.pdf. Acesso: 18 out. 2021.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. Gestão Escolar. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**. 2019. 20(1), 45 - 70. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Filipak. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 44, p. 61–87, 2015. DOI: 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/1921>. Acesso em: 20 jun. 2022.

APÊNDICE A

Perfil dos gestores entrevistados

Sujeitos	COORD 01	COORD 02	COORD 03	COORD 04	COORD 05
Tempo de exercício docente	11 anos	22 anos	24 anos	17 anos	15 anos
Tempo de exercício na função de gestor	1 ½ ano	8 anos	4 anos	2 anos	2 anos
Titulação Acadêmica	Mestre	Mestre	Doutor	Doutor	Doutor

Questões fechadas

- Você possui formação na área do curso em que desenvolve a função de coordenador?
 Sim Não
- Você já realizou algum curso de capacitação específica para atuar como coordenador de curso?
 Sim Não
- O período de dois anos de mandato é suficiente para obter resultados significativos para o curso?
 Sim Não Justifique _____
- Você participa dos atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso?
 Sim Não
- Você participa ou participou de um processo de avaliação externa do curso com acompanhamento dos conceitos atribuídos pelo INEP aos estudantes (ENADE) e ao curso (CPC)?
 Sim Não
- Você acompanha ou acompanhou os índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão?
 Sim Não Às vezes
- O NDE (Núcleo Docente Estruturante) é composto por docentes comprometidos com o processo acadêmico e revisa anualmente o Projeto Pedagógico do Curso - PPC?
 Sim Não
- Você enquanto gestor, atua em parceria com o NDE?
 Sim Não

Respostas das questões fechadas

Questões	COORD 01	COORD 02	COORD 03	COORD 04	COORD 05
1.Você possui formação na área do curso em que desenvolve a função de coordenador?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
2.Você já realizou algum curso de capacitação específica para atuar como coordenador de curso?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
3.O período de dois anos de mandato é suficiente para obter resultados significativos	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO

para o curso? Justifique:					
4.Você participa dos atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento do curso?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
5.Você participa ou participou de um processo de avaliação externa do curso com acompanhamento dos conceitos atribuídos pelo INEP aos estudantes (ENADE) e ao curso (CPC)?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
6.Você acompanha ou acompanhou os índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão?	NÃO	SIM	NÃO	Às vezes	SIM
7.O NDE (Núcleo Docente Estruturante) é composto por docentes comprometidos com o processo acadêmico e revisa anualmente o PPC (Projeto Pedagógico do Curso)?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
8.Você enquanto gestor, atua em parceria com o NDE?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

APÊNDICE B

Questões abertas

1. Você já exerceu outras atividades administrativas na UFAC ou em outra instituição pública? Quais? Por quanto tempo?

2. Cite cinco atribuições de competência exclusiva do coordenador de curso no âmbito das funções acadêmicas:
3. Além das atribuições acadêmicas, que outras funções o coordenador de curso precisa desempenhar no cotidiano do *Campus Floresta*?
4. Em relação as funções gerenciais, quais as atribuições que você considera essenciais para o atendimento às demandas de manutenção e supervisão do curso e satisfação dos discentes e docentes?
5. Quais são as características que o coordenador de curso precisa para desenvolver uma gestão acadêmica democrática e participativa?
6. Quais das atividades que o gestor do curso desenvolve que possuem maior vínculo com o processo de ensino-aprendizagem?
7. Existe (m) alguma (s) atividade (s) previstas no Regimento Geral da Ufac que na sua opinião não deveria (am) ser de competência do coordenador de curso? Justifique.
8. Diante das inúmeras funções do gestor acadêmico no âmbito das coordenações de curso, como você avalia e acompanha os índices dos alunos quanto à reprovação, abandono e evasão, uma vez que esses elementos refletem a imagem do curso?
9. Você considera importante que o coordenador de curso tenha formação acadêmica na área do curso e que sua titulação seja igual ou superior às titulações dos docentes do curso? Por quê?
10. Podemos dizer que ao assumir a função de coordenador de curso, o professor precisa desenvolver algumas habilidades sobre gestão que contribuirão para o desenvolvimento do seu trabalho. Nessa perspectiva, fale um pouco sobre a relação entre formação e atuação.

ANEXO A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 APRESENTAÇÃO

Para seu conhecimento, bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o Senhor (a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **Elinásia de Souza Nascimento**, pesquisadora, aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL, da Universidade Federal do Acre – Ufac, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: **A gestão acadêmica do coordenador de curso no ensino superior do Campus Floresta na Universidade Federal do Acre**. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Irinilda da Silva Bezerra e, para realizá-la, preciso(amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante pois tem o propósito de realizar uma análise dos elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso de licenciatura no *Campus Floresta* da Universidade Federal do Acre. Considerando que os gestores devem pertencer, obrigatoriamente, ao corpo docente do quadro efetivo da Ufac e que a função gestora vai além da docência, objetivamos então, identificar suas funções, componentes e atividades necessárias que contribuirão para a oferta de um ensino qualitativo. Nesta conjuntura, tencionamos contribuir com os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam nos espaços da gestão da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*.

Para atingirmos o objetivo proposto recorreremos a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva-exploratória. Quanto aos procedimentos será bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos os seguintes instrumentos: análise documental e entrevista semiestruturada.

Participantes e amostra: Serão envolvidos na pesquisa 05(cinco) coordenadores dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*.

Critério de inclusão: Participarão da pesquisa os coordenadores dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*.

Crítérios de exclusão: Será excluído da pesquisa o coordenador(a) do curso de graduação em Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*.

Aspectos metodológicos: realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa. No que diz respeito aos objetivos será descritiva-exploratória. Quanto aos procedimentos será bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados

aplicaremos os seguintes instrumentos: análise documental e entrevista semiestruturada. Serão analisados Regimento Geral da Ufac, o Estatuto, Contrato de adesão ao REUNI e resoluções que dispõem sobre a gestão acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Acre.

Considerando que a humanidade, atualmente, vive um momento atípico decorrente do contágio do vírus COVID-19 será necessário atender as normas de segurança estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde, conforme portaria do Ministério da Saúde nº 1.565 de 18 de junho de 2020. A priori a entrevista será realizada presencialmente, porém, se o cenário pandêmico permanecer em alta a pesquisa será realizada através da plataforma virtual Google Meet e terá duração máxima de 01 (uma) hora. Somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Acre, os participantes serão contatados para fins de agendamento do dia e horário da realização da entrevista individualmente.

2 RISCOS A PESQUISA

Considerando que durante o processo de pesquisa haverá envolvimento de pessoas, alguns riscos podem surgir por vários ângulos, seja social, físico ou psicológico, sendo mais comum:

1. **Desconforto e constrangimento:** que retrata uma situação mal-estar do participante diante da presença do pesquisador durante a realização da entrevista;
2. **Cansaço Físico:** que pode ocorrer durante a realização das entrevistas;
3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** refere-se ao sigilo das informações, evitando que outras pessoas não envolvidas na pesquisa tenham acesso às informações coletadas através dos instrumentos de entrevistas;
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** refere-se ao risco da má interpretação dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos participantes e no momento da transcrição das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** por ter sua prática vulnerável a quebra de sigilo.
6. **Problemas envolvendo a saúde:** riscos recíprocos de contágio em decorrência do Covid-19.

Considerando a existências dos possíveis riscos e a intenção de minimizar ou excluí-los, tomaremos as seguintes providências e cautelas:

1. Com vistas a minimizar ou excluir o risco em relação as possíveis situações de mal-estar e constrangimentos no decorrer das entrevistas, será garantido aos participantes um espaço específico para coleta das informações onde estarão presentes apenas o pesquisador e o entrevistado.
2. Para tentar minimizar ou excluir o risco de cansaço físico, os participantes da pesquisa poderão agendar o dia e horário que lhes for mais conveniente para a realização das entrevistas.
3. Para minimizar qualquer tipo de preocupação em relação ao sigilo da pesquisa, será garantido o anonimato dos participantes, sendo que seus nomes serão resguardados, de forma que no momento das transcrições das informações serão utilizados códigos para designar cada um deles.
4. Para minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, buscaremos ser o mais fiel possível a informações expostas pelos participantes da pesquisa que terão acesso ao texto produzido, no intuito de afirmarem a existência ou não de informações equivocadas.
5. Considerando que a conduta ética é um pilar durante todo o processo da pesquisa, os participantes serão informados que seus nomes, de forma alguma, constarão na descrição do estudo realizado e que os nomes dos sujeitos serão representados por um código alfanumérico. Os dados coletados serão mantidos em sigilo pela pesquisadora e serão deletados em tempo oportuno (após 5 anos).
6. As entrevistas serão aplicadas após a estabilização do cenário pandêmico e que os critérios e orientações da OMS serão, absolutamente, respeitados para evitar possíveis riscos de contágio e garantir a segurança de todos os envolvidos na pesquisa. No entanto, caso a pandemia do Covid-19 ainda persista, as entrevistas serão feitas por meio virtual, através da plataforma digital Google Meet, visando obedecer ao distanciamento social exigido por conta da situação pandêmica. Com isso, busca-se minimizar ou excluir os potenciais riscos à saúde dos participantes da pesquisa.

3 ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Quanto ao acompanhamento e assistência aos participantes colocarei meus contatos à disposição, telefone e e-mail, para todos os participantes com o objetivo de dar celeridade ao processo e/ou esclarecer dúvidas que venham surgir, bem como para agendar os dias de realização da entrevista.

Quanto aos benefícios da pesquisa destacamos as seguintes contribuições:

O estudo em questão propõe uma reflexão sobre a dinâmica da gestão acadêmica dos coordenadores, e preocupa-se em verificar se essas práticas têm favorecido a formação de indivíduos autônomos e conscientes de sua importância e responsabilidade frente ao processo de ampliação e produção de seus saberes. Beneficia assim, aos envolvidos diretamente na pesquisa, como membros da equipe gestora da instituição, professores e comunidade acadêmica que terão acesso ao resultado da investigação e poderão reavaliar suas práticas potencializando ações consideradas pertinentes ao desenvolvimento do aluno. O estudo também trará contribuições mais amplas aos profissionais da educação que atuam nas funções de gestores acadêmicos na Universidade Federal do Acre a medida que produzirá um novo olhar em relação à importância da atuação efetiva do coordenador de curso. Assim, compreende-se que a pesquisa trará como benefício a percepção da relação entre os aspectos administrativos da Universidade Federal, com destaque à gestão acadêmica dos cursos, focalizando na figura do coordenador, como a efetiva qualidade do ensino, a se traduzir no modelo de egresso que a Universidade forma ao final da trajetória acadêmica. Ademais, o estudo contribui para aprofundar a análise do perfil gerencial do coordenador de curso, problematizando questões essenciais, que perpassam por sua formação inicial, sua condição enquanto docente, a organização do seu processo de trabalho, os influxos das políticas públicas e do modelo de sociedade nos seus processos de gestão acadêmica.

4 GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Asseguraremos que sua participação neste estudo será, absolutamente, voluntária e no momento em que por algum motivo sentir-se desconfortável ao fazer parte da pesquisa, sinta-se à vontade em desistir, se assim desejar, sem qualquer

perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

5 GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Informamos que as informações coletadas durante o percurso do estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como por exemplo: a orientadora da pesquisa. Contudo, se houver a necessidade de divulgação e publicação de qualquer informação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja absolutamente preservada durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. A pesquisadora tomará todos os cuidados no armazenamento das informações coletadas, as quais devem permanecer em local seguro e restrito pelo tempo que for necessário. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres Humanos da Ufac.

6 GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Informamos ainda que sua participação na pesquisa é opcional e que caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento poderá levá-lo e assiná-lo em outro momento.

7 EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

Exclarecemos que o participante está isento do pagamento de qualquer ônus referente às despesas da pesquisa, tampouco receberá qualquer valor pecuniário como compensação por sua participação neste estudo.

8 EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O não cumprimento do estabelecido pela pesquisadora implicará na indenização aos participantes da pesquisa, caso recorra judicialmente.

A pesquisadora Elinásia de Souza Nascimento, aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – MEHL – Ufac, telefone (68)99927-6147, e-mail elinaciasouza@gmail.com, responsável por este estudo poderá ser contatada na sua residência, Rua Elpídio Pereira Santiago - 510, Bairro: Aeroporto Velho, Cruzeiro do Sul – AC. CEP 69.980-000, a qualquer momento para fornecer-lhe as informações durante todo o processo da pesquisa. As dúvidas também poderão ser esclarecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (Ufac), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; *Campus* Universitário Reitor Áulio Gélío Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail:cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, _____,
declaro que li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **A gestão acadêmica do coordenador de curso no ensino superior do *Campus* Floresta na Universidade Federal do Acre**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e que, inclusive, não serei identificado(a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Maria Irinilda da Silva Bezerra
Assinatura do (a) professor (a)

Elinásia de Souza Nascimento
Assinatura da pesquisadora

Assinatura digital do (a) coordenador do curso

Cruzeiro do Sul – AC, 19 de janeiro 2021

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A GESTÃO ACADÊMICA DO COORDENADOR DE CURSO DO *CAMPUS* FLORESTA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.

Pesquisador: ELINASIA DE SOUZA NASCIMENTO

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 40235920.6.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- Ufac

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.626.526

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão de projeto de dissertação de mestrado, vinculado a Universidade Federal do Acre do *Campus* de Cruzeiro do Sul, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL. A pesquisadora define o problema de pesquisa e objetivos da seguinte maneira "Quais os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta na Universidade Federal do Acre? No intuito de responder a seguinte problemática, definimos como objetivo geral: Analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Quanto aos procedimentos serão utilizadas a pesquisa bibliográfica e de campo. Como técnica de coleta de dados aplicaremos os seguintes instrumentos: análise de documental, entrevista semiestruturada. Serão analisados o Regimento Geral e Estatuto da Ufac. Os participantes da pesquisa serão: 05 COORDENADORES DE CURSO. A interpretação e análise dos dados acontecerá por meio da análise de conteúdo, utilizando o procedimento de categorização."

Objetivo da Pesquisa:

Primário

Analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar as funções do coordenador de curso no *Campus* Floresta;
- 2) Descrever os elementos referentes à gestão acadêmica do coordenador de curso que contribuem para uma gestão democrática;
- 3) Conhecer as atividades referentes à gestão acadêmica do coordenador de curso que tem relação com o ensino;
- 4) Verificar a relação entre a formação dos coordenadores e a gestão acadêmica exercida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No parecer anterior, a pesquisadora dimensionou todos os riscos possíveis que podem ocorrer durante a realização da pesquisa, e suas providências e cautelas para minimiza-los. No entanto, essas providências e



cauteladas somente estão apresentadas no projeto detalhado e não nas informações básicas (via Plataforma Brasil), assim, solicitou-se que fosse inserido as informações básicas do projeto as providências e cautelas dos riscos.

7. Na versão atual, a solicitação foi atendida, e ainda acrescentado um item a mais nos riscos e providências. "CONSIDERANDO QUE AS PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS DEVEM ATENDER AOS FUNDAMENTOS ÉTICOS E CIENTÍFICOS, O ESTUDO SERÁ REALIZADO NOS TERMOS ESTABELECIDOS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, INCISO III, ESPECIFICAMENTE III.1 E III.2, OBEDECENDO AS DISPOSIÇÕES LEGAIS ESTABELECIDAS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, ARTIGO 5º, INCISOS X E XIV E NO NOVO CÓDIGO CIVIL, ARTIGO 20. Considerando que durante o processo de pesquisa haverá envolvimento de pessoas, alguns riscos podem surgir por vários ângulos, seja social, físico ou psicológico, sendo mais comum: 1. Desconforto e Constrangimento: que retrata uma situação mal-estar do participante diante da presença do pesquisador durante a realização da entrevista; 2. Cansaço Físico: que pode ocorrer durante a realização das entrevistas e ao longo do processo da pesquisa em torno dos participantes; 3. Perda da confidencialidade dos dados e exposição: diz respeito ao sigilo das informações, evitando que outras pessoas não envolvidas na pesquisa tenham acesso às informações coletadas através dos instrumentos de entrevistas, bem como por meio das informações coletadas pelo pesquisador em seu computador após as observações realizadas; 4. Interpretação equivocada dos dados coletados: refere-se ao risco da má interpretação dos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos participantes.

Moral: por ter sua prática vulnerável a quebra de sigilo. 6. PROBLEMAS ENVOLVENDO A SAÚDE: RISCOS RECÍPROCOS DE CONTÁGIO EM DECORRÊNCIA DO COVID-19. CONSIDERANDO A EXISTÊNCIA DOS POSSÍVEIS RISCOS E A INTENÇÃO DE MINIMIZÁ-LOS OU EXCLUÍ-LOS, TOMAREMOS AS SEGUINTE PROVIDÊNCIAS E CAUTELAS: 1. COM VISTAS A MINIMIZAR OU EXCLUIR O RISCO EM RELAÇÃO AS POSSÍVEIS SITUAÇÕES DE MAL-ESTAR E CONSTRANGIMENTOS NO DECORRER DAS ENTREVISTAS, SERÁ GARANTIDO AOS PARTICIPANTES UM ESPAÇO RESERVADO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES ONDE ESTARÃO PRESENTES APENAS O PESQUISADOR E O ENTREVISTADO. 2. PARA TENTAR O MINIMIZAR OU EXCLUIR O RISCO DE CANSAÇO FÍSICO, OS PARTICIPANTES DA PESQUISA PODERÃO AGENDAR O DIA E HORÁRIO QUE LHE FOR MAIS CONVENIENTE PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS. 3. PARA MINIMIZAR OS RISCOS EM RELAÇÃO AO SIGILO DA PESQUISA, SERÁ GARANTIDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES, SENDO QUE SEUS NOMES SERÃO RESGUARDADOS, DE FORMA QUE NO MOMENTO DAS TRANSCRIÇÕES DAS INFORMAÇÕES SERÃO UTILIZADOS CÓDIGOS PARA IDENTIFICAR CADA PARTICIPANTE. 4. PARA MINIMIZAR OU EXCLUIR OS RISCOS REFERENTES À MÁ INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NO DECORRER DA PESQUISA, BUSCAREMOS GARANTIR A FIDELIDADE DAS INFORMAÇÕES EXPOSTAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE TERÃO ACESSO ÀS RESPOSTAS PRODUZIDAS, NO INTUITO DE AFIRMAREM OU NÃO A VERACIDADE DAS INFORMAÇÕES TRANSCRITAS. 5. CONSIDERANDO QUE A CONDUTA ÉTICA É UM PILAR DURANTE TODO O PROCESSO DA PESQUISA, OS PARTICIPANTES SERÃO INFORMADOS QUE SEUS NOMES, DE FORMA ALGUMA, CONSTARÃO NA DESCRIÇÃO DO ESTUDO REALIZADO E QUE OS NOMES DOS SUJEITOS SERÃO REPRESENTADOS POR UM CÓDIGO ALFANUMÉRICO. OS DADOS COLETADOS SERÃO MANTIDOS EM SIGILO PELA PESQUISADORA E SERÃO DELETADOS EM TEMPO OPORTUNO (APÓS 5 ANOS). 6. AS ENTREVISTAS SERÃO APLICADAS APÓS A ESTABILIZAÇÃO DO CENÁRIO PANDÊMICO E QUE OS CRITÉRIOS E ORIENTAÇÕES DA OMS SERÃO,



ABSOLUTAMENTE, RESPEITADOS PARA EVITAR POSSÍVEIS RISCOS DE CONTÁGIO E GARANTIR A SEGURANÇA DE TODOS OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA. NO ENTANTO, CASO A PANDEMIA DO COVID-19 AINDA PERSISTA, AS ENTREVISTAS SERÃO FEITAS POR MEIO VIRTUAL, ATRAVÉS DA PLATAFORMA DIGITAL GOOGLE MEET, VISANDO OBEDECER AO DISTANCIAMENTO SOCIAL EXIGIDO POR CONTA DA SITUAÇÃO PANDÊMICA. COM ISSO, BUSCA-SE MINIMIZAR OU EXCLUIR OS POTENCIAIS RISCOS À SAÚDE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Benefícios: Os benefícios no parecer anterior já se encontravam adequados e permanecem os mesmos na atual versão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem importância e relevância para a área da educação, todas as pendências apontadas no parecer anterior foram sanadas nesta nova versão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1 - Folha de Rosto: encontra-se assinada pela pesquisadora e pela coordenação do programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL

2 - Projeto de Pesquisa: Foram apresentadas duas versões do projeto, um detalhado e o outro relacionado as Informações Básicas do Projeto (IBP) que estão em concordância de informações entre eles. O Projeto apresenta os itens de pesquisa principais: Introdução, Definição do problema, Objetivos, Justificativa, Revisão de Literatura, Metodologia, Aspectos éticos, Desfechos, Cronograma, Orçamento e Referências e Referências.

2.1. Objetivos:

Primário "Analisar os elementos que integram a gestão acadêmica do coordenador de curso no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura do *Campus* Floresta da Universidade Federal do Acre."

Secundários

- 1) Identificar as funções do coordenador de curso no *Campus* Floresta;
- 2) Descrever os elementos referentes à gestão acadêmica do coordenador de curso que contribuem para uma gestão democrática;
- 3) Conhecer as atividades referentes à gestão acadêmica do coordenador de curso que tem relação com o ensino;
- 4) Verificar a relação entre a formação dos coordenadores e a gestão acadêmica exercida. No parecer anterior verificou-se que em ambas as versões dos projetos foram apresentados um objetivo geral e quatro específicos. Estes parecem adequados com o que o projeto propõe e com o instrumento de coleta apresentado. Porém, tinha sido verificado que a pesquisa além de coordenadores de curso, também tinha como público alvo alunos e professores, em que as suas percepções também serão analisadas, assim, estes também deveriam estar contemplados dentro de algum objetivo específico. Na versão atual, a pesquisadora restringiu o seu público alvo apenas coordenadores de curso, desta forma os objetivos ficam adequados.

2.2 Metodologia Proposta

No parecer anterior a metodologia proposta está coerente com o que o projeto tem como objetivos. No entanto, nas informações básicas do projeto a pesquisadora não menciona por meio de qual critério foi estabelecido a escolha da população amostral, quando diz "dois alunos de cada curso que estejam cursando o último período, bem como os dois professores mais antigos de cada curso." Além disso, também solicitou-se explicitar melhor o



conteúdo dos questionários, como eles serão aplicados, em que momento, qual o tempo médio de duração das entrevistas, em qual ambiente as entrevistas serão realizadas. Também se verifica que no texto do projeto Projeto Detalhado não faz menção dos questionários ou TCLE, como por exemplo (APENDICE I, II, III...).

Na atual versão do projeto, a pesquisadora apresentou da seguinte forma:

“Para fins de realização deste estudo, segue-se a abordagem qualitativa da pesquisa, e no que diz respeito aos objetivos será descritivo-exploratória, considerando as informações que se pretende analisar com a investigação. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa incorpora uma abordagem interpretativa do mundo, pressupondo que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. De acordo com Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão. Quanto aos procedimentos técnicos, será realizada, preliminarmente, a pesquisa bibliográfica, que trará o fundamento teórico e legal para as conclusões a serem verificadas durante o estudo, seguida da pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. A pesquisa de campo é a coleta de novos dados de fontes primárias para um propósito específico. Trata-se de um método qualitativo de coleta de dados que visa compreender, observar e interagir com pessoas em seu ambiente natural. A referida etapa da pesquisa de campo será executada através de coleta de dados mediante procedimentos científicos, quais sejam, a realização de entrevista semiestruturada, assim como a análise documental, verificando documentos que versam sobre a temática como o Regimento Interno e o Estatuto da Ufac, o PDI, assim como legislações federais e as normativas referentes ao REUNI. CONSIDERANDO QUE A HUMANIDADE, ATUALMENTE, VIVE UM MOMENTO ATÍPICO DECORRENTE DO CONTÁGIO DO VÍRUS COVID-19 E QUE É NECESSÁRIO ATENDER AS NORMAS DE SEGURANÇA ESTABELECIDAS PELA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, CONFORME PORTARIA DO MINISTÉRIO DA SAÚDE Nº 1.565 DE 18 DE JUNHO DE 2020. A PRIORI A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA PRESENCIALMENTE, PORÉM, SE O CENÁRIO PANDÊMICO PERMANECER EM ALTA A PESQUISA SERÁ REALIZADA ATRAVÉS DA PLATAFORMA VIRTUAL GOOGLE MEET E TERÁ DURAÇÃO MÁXIMA DE 01 (UMA) HORA. SOMENTE APÓS A APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, OS PARTICIPANTES SERÃO CONTATADOS PARA FINS DE AGENDAMENTO DO DIA E HORÁRIO DA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA INDIVIDUALMENTE. A ENTREVISTA, PARA GODOY (2005), É UM DOS MÉTODOS MAIS UTILIZADOS NA PESQUISA QUALITATIVA E PARTE DE UM CONTINUUM QUE VAI DESDE ENTREVISTAS ESTRUTURADAS, PASSANDO POR ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ATÉ ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS. PARA MANZINI (1990/1991, P. 154), A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ESTÁ FOCALIZADA EM UM ASSUNTO SOBRE O QUAL CONFECCIONAMOS UM ROTEIRO COM PERGUNTAS PRINCIPAIS, COMPLEMENTADAS POR OUTRAS QUESTÕES INERENTES ÀS CIRCUNSTÂNCIAS MOMENTÂNEAS À ENTREVISTA. NO SENTIDO AMPLO, A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA É DEFINIDA POR UM CONJUNTO DE QUESTÕES PREVIAMENTE ESTABELECIDAS, PORÉM NÃO SÃO FIXAS, PERMITINDO AO PESQUISADOR ADAPTÁ-LAS CONFORME O RUMO DA CONVERSA. Os sujeitos desta pesquisa são OS COORDENADORES dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Acre, *Campus* Cruzeiro do Sul. O espaço amostral contemplará CINCO coordenadores distribuídos nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol e Pedagogia. Quanto à análise de documentos, pretendemos analisar o Regimento Geral da Ufac e o Estatuto para verificar as competências requeridas para o exercício de gestor de curso da Universidade. A análise dos dados será executada mediante a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). (maiores informações no projeto anexo).”



De acordo com a metodologia proposta apresentada nesta segunda versão, considera-se adequada e as solicitações atendidas.

2.4 Critérios de inclusão e exclusão

No parecer anterior verificou-se que, os critérios de inclusão e exclusão necessitavam de revisão, pois os critérios de exclusão não podem ser negação ou o oposto dos critérios de inclusão. Além do mais, a pesquisadora deveria verificar a participação de indígenas no estudo, pois caso haja a participação destes, deve inserir junto ao protocolo o termo de anuência da comunidade indígena. Ou, como a pesquisa não envolve assuntos sensíveis as tradições dos povos indígenas, poderá apresentar uma justificativa da dispensa do termo de anuência. Caso indígenas não façam parte do estudo, estes devem ser explicitados nos critérios de exclusão. Mediante o exposto, solicitou-se a pesquisadora a revisão destes critérios apresentados.

Nesta segunda versão, a pesquisadora apresentou os seguintes critérios

“Critério de Inclusão:

1. COORDENADORES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURAS DO *CAMPUS* FLORESTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.

Critério de Exclusão:

1. COORDENADOR (A) DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA INDÍGENA DO *CAMPUS* FLORESTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.

Os critérios da forma como apresentados estão adequados.

2.5 Desfechos da pesquisa

No parecer anterior, o desfecho primário estava em concordância e adequado ao objetivo primário da pesquisa. No entanto, os desfechos secundários não estão concordantes com os objetivos secundários da pesquisa. Na versão atual, a pesquisadora excluiu os desfechos secundário, desta forma, não gerando pendências quanto a este item

2.6 Orçamento

No parecer anterior, o orçamento informado no Projeto Detalhado e nas informações básicas do projeto é de R\$ 2.774,00, com os itens e valores concordantes entre as duas versões. No entanto, não é explicitado, se o valor do projeto será custeado por alguma agência de fomento, universidade ou pelos próprios pesquisadores. Desta forma, solicitou-se que a pesquisadora informe como se dará este custeio.

Na versão atual, os valores e itens entre as versões do projeto estão concordantes, e o orçamento da pesquisa será custeado pela pesquisadora.

3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

No parecer anterior, analisou-se que o TCLE foi apresentado em forma de convite, na qual a pesquisadora se coloca fazendo a leitura inicial do documento. O TCLE apresentado contempla todos os itens da Resolução CNS nº 466/2012 “IV.3” de “a” a “h”. Foi solicitado que a pesquisadora apresentasse um TCLE para estudante, professor e coordenador, como também, solicitou que revisasse os critérios de inclusão e exclusão que fossem inseridos dentro do TCLE.

Nesta nova versão, como a pesquisa é restrita a coordenadores de cursos, o TCLE ficou adequado. A pesquisadora também inseriu os critérios de inclusão e exclusão, como também, ajustou a metodologia, em virtude do uso do googlemeet como ferramenta para a entrevista.



4- Termo de Autorização para realização da pesquisa

No parecer anterior, solicitou-se a apresentação do Termo de Autorização das diretorias dos centros dos cursos de licenciatura dos cursos que farão parte da pesquisa.

Nesta segunda versão, a pesquisadora anexou dois Termos de Autorização, um do CMULTI datado no dia 08 de janeiro de 2021 e assinado por Prof. Dr. Reginaldo Assêncio Machado, e outro termo do Centro de Educação e Letras, datado no dia 08 de janeiro de 2021 e assinado por Prof. José Mauro Souza Uchôa. As pendências deste item foram sanadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as exposições constantes deste Parecer na “Avaliação dos Riscos e Benefícios”, nos “Comentários e Considerações sobre a Pesquisa” e nas “Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC), de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS Nº 466/2012, manifesta-se pela aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3-4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1663556.pdf	19/01/2021 20:32:58		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/01/2021 20:32:31	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_REALIZACAO_DA_PESQUISA_CEL.pdf	19/01/2021 10:47:57	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.doc	19/01/2021 10:41:58	ELINASIA DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_REALIZACAO_DA_PESQUISA_CMULTI.	19/01/2021 10:40:41	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MODIFICADO.docx	19/01/2021 10:39:07	ELINASIA DE SOUZA NASCIMENTO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	19/01/2021 10:38:37	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP_UFAC.pdf	19/01/2021 10:38:00	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Outros	DECLARACAO_USO_DE_DADOS.pdf	19/11/2020 23:13:53	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA_DE_DADOS_NAO_FOI_INICIADA.pdf	19/11/2020 23:03:50	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COORDENADORES.doc	19/11/2020 22:59:23	ELINASIA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/11/2020 22:53:18	ELINASIA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 02 de Abril de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))