



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

BRENO PÁDUA BRANDÃO CARNEIRO

**TOMADA DE DECISÃO NO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA
ACADÊMICA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO DOS COORDENADORES
DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO DA UNEB**

**SALVADOR
2014**

BRENO PÁDUA BRANDÃO CARNEIRO

**TOMADA DE DECISÃO NO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA
ACADÊMICA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO DOS COORDENADORES
DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO DA UNEB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof. Dra. Nadia Hage Fialho

**SALVADOR
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Carneiro, Breno Pádua Brandão

Tomada de decisão no exercício da liderança acadêmica: a produção de sentido dos coordenadores de colegiado de curso de graduação da Universidade do Estado da Bahia / Breno Pádua Brandão Carneiro. - Salvador, 2014.

121f.

Orientadora: Nádia Hage Fialho.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus I. 2014.

Contém referências e apêndices.

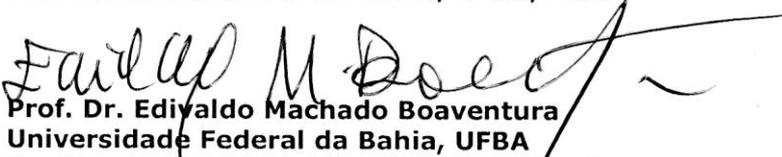
FOLHA DE APROVAÇÃO

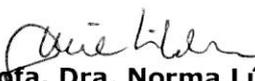
**"TOMADA DE DECISÃO NO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA ACADÊMICA:
A PRODUÇÃO DE SENTIDO DOS COORDENADORES DE COLEGIADO DE
CURSO DE GRADUAÇÃO DA UNEB"**

BRENO PÁDUA BRANDÃO CARNEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 15 de maio de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dra. Nadia Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura
Universidade Federal da Bahia, UFBA
Doutorado em Administração Educacional
The Pennsylvania State University (Penn State), U.S.A.


Prof. Dra. Norma Lúcia Vídero Vieira Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dra. Carol Webb
Western Illinois University-WIU
Doutorado em Educational Leadership
University of Iowa, Iowa, U.S.A


Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação
Université de Sherbrooke, Usherb, Canadá


Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

*Aos coordenadores de colegiado de curso que contribuíram com suas visões,
anseios e fantasias, na construção desta pesquisa.*

Abra um mapa do território; sobre ele, coloque um mapa das mudanças políticas; sobre ele, ponha um mapa da internet, especialmente da contra-net, com sua ênfase no fluxo clandestino de informações e logística; e, por último, sobre tudo isso, o mapa 1:1 da imaginação criativa, estética, valores. A malha resultante ganha vida, animada por inesperados redemoinhos e explosões de energia, coagulações de luz, túneis secretos, surpresas (BEY, 2001, p. 29).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões. Os seguintes objetivos específicos foram selecionados para oferecer suporte à investigação: i) Explorar os sentidos atribuídos pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação à função que exercem; ii) Identificar as principais atividades inerentes à função de coordenador, a partir da visão dos sujeitos; iii) Identificar principais fontes de informação (ajuda/uso) a que os coordenadores de colegiado de curso de graduação recorrem para exercer sua função. A pesquisa foi motivada pelo desejo de melhor compreender o processo de tomada de decisão para a implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, a investigação teve como pano de fundo a implementação do Observatório Regional do Estudante Universitário (OREU), por meio do Projeto de pesquisa “Tornar-se Universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ensino médio e da educação superior” integrante do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad/Capes). Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a metodologia de *Sense-Making*, com aplicação de entrevistas em um grupo de sete coordenadores. Como resultado, observou-se que os coordenadores entrevistados buscam ajuda principalmente em suas próprias características pessoais e experiência/conhecimento, bem como no suporte de outros atores (professores, alunos e técnicos da Universidade) com pontos de vista, conhecimento e/ou experiência que podem complementar os seus. Foi possível, ainda, identificar as principais atividades que caracterizam a atuação do coordenador, assim como outros aspectos envolvidos no exercício da função (aspiração, estruturas de poder, obstáculos, etc.). Como resultado específico, identificaram-se quatro diretrizes que podem auxiliar na assimilação do OREU à prática da gestão acadêmica dos cursos de graduação da Uneb: i) desenvolvimento de processos formativos focados no aprofundamento sobre políticas públicas setoriais de ensino superior; ii) desenvolvimento de processos formativos focados na utilização de dados como referência para a tomada de decisão voltadas à implementação de políticas; iii) adequação do sistema que dá suporte ao OREU às necessidades práticas dos gestores; iv) bem como fomento à colaboração entre coordenadores na perspectiva da cooperação mútua.

Palavras-chave: coordenador de Colegiado de Curso. Tomada de Decisão. Produção de Sentido/*Sense-Making*. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ABSTRACT

This study aims to analyze how the coordinators of undergraduate programs at the State University of Bahia - UNEB use information in the exercise leadership to make decisions. The following specific objectives were selected to support the research: i) Explore the sense made by the coordinators in regard to the function they perform; ii) Identify the main activities related to the role they perform from the point of view of the subjects; iii) Identify the main sources of information (help / use) to which the coordinators turn to perform their function. The research was motivated by the desire to better understand the process of decision making for the implementation of educational policies. Accordingly, the investigation has as its background the implementation of the Regional Observatory of the University Student (OREU) as part of the research project "Becoming an undergraduate: the place, the direction and path from secondary to higher education" funded by the National Academic Cooperation Program (Procad/Capes). From the methodological point of view, we used Sense-Making methodology with the application of interviews within a group of seven coordinators. The results indicate that respondents seek help mainly within their own personal characteristics and experience/knowledge as well as the support of other stakeholders (teachers, students and technicians from the University) with views, knowledge and/or experience that can complement theirs. It was also possible to identify the main activities that characterize the role of the Coordinator, as well as other aspects involved in this position (aspiration, power structures, obstacles, etc.). As a specific result, we identified four guidelines that can assist in the assimilation of OREU in the academic administration of undergraduate Programs at UNEB: i) Professional development focused on deepening the knowledge on public policies for higher education; ii) Professional development focused on the use of data as a reference for decision making for the implementation of policies; iii) adequacy of the system that supports OREU to the everyday needs of the coordinators; iv) as well as fostering collaboration between coordinators on the perspective of mutual cooperation.

Keywords: Undergraduate Program Coordinator. Decision Making. Sense-Making. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Premissas centrais utilizadas na metodologia de <i>Sense-Making</i>	68
Quadro 2: Estados de movimento em situações	73
Quadro 3: Síntese das principais questões relacionadas à função do coordenador de Colegiado de Curso	78
Quadro 4: Síntese das principais fontes de ajuda utilizadas pelos coordenadores	80
Quadro 5: Síntese dos principais hiatos/dificuldades enfrentados pelos coordenadores	
Quadro 6: Atividades do grupo A	89
Quadro 7: Atividades do Grupo B	89
Quadro 8: Atividades do grupo C	90
Quadro 9: Síntese das respostas sobre atividades do Grupo A	91
Quadro 10: Situações bem sucedidas	98
Quadro 11: Situações mal sucedidas	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama posicional do coordenador de colegiado de curso ..	55
Figura 2: A metáfora do Sense-Making	71

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA, POLÍTICAS E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	15
1 A TOMADA DE DECISÃO NO CAMPO EDUCACIONAL	20
1.1 TOMADA DE DECISÃO: REFERENCIAIS TEÓRICOS FUNDANTES	20
1.1.1 A utilização de modelos para compreender a tomada de decisão	20
1.1.2 O homem econômico e a teoria racional da escolha	22
1.1.3 O homem administrativo: enfoque comportamental ou psicossociológico ..	24
1.1.4 Organização e tomada de decisão: produzindo sentido	26
1.2 TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL	30
1.2.1 Modelos contemporâneos de gestão educacional: as reformas educaci- onais como um exemplo	31
1.2.2 A gestão educacional no Brasil	34
1.3 TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA	37
1.3.1 A produção de conhecimento sobre educação no Brasil	38
1.3.2 A produção de conhecimento sobre universidade em periódicos nacionais ...	40
1.3.3 Implementação de políticas: a tomada de decisão	42
1.3.4 A tomada de decisão na universidade	45
2 O COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: UM LÍDER ACADÊMICO?	51
2.1 A LITERATURA SOBRE O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR	51
2.2 O COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSO NA UNEB	53
2.3 LIDERANÇA EDUCACIONAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA	56
3 INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA	61
3.1 INFORMAÇÃO COMO SENTIDO PRODUZIDO	62
3.2 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: CONSCIENTIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO	65
3.3 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DE <i>SENSE-MAKING</i>	66
3.3.1 Premissas do método	68
3.3.1.1 Seres humanos como teóricos de seus mundos: a quádrupla hermenêutica ..	69

3.3.1.2 Situação, hiato e uso: elementos centrais	70
3.3.1.3 Método de coleta de dados	71
3.3.1.4 Operacionalização de variáveis	72
4 O PROCESSO DA PESQUISA: A APLICAÇÃO DO <i>SENSE-MAKING</i> E SEUS RESULTADOS	74
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	74
4.2 ANÁLISE DOS DADOS	75
4.2.1 A situação: o que é ser um coordenador de colegiado de curso na UNEB? ...	76
4.2.2 Usos: o que ajuda o trabalho do coordenador?	79
4.2.3 Hiatos: Quais os obstáculos no trabalho do coordenador?	82
4.2.4 Transitando entre estruturas de poder	84
4.2.5 O estado do coordenador: Como eu me sinto?	88
4.2.6 Atividades: O que faz um coordenador?	89
4.2.7 Sucesso ou fracasso: Eis a questão	98
5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DO OBSERVATÓRIO REGIONAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OREU)	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	116

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma investigação acerca do uso de informações por parte de coordenadores de colegiado de curso de graduação no exercício da liderança para a tomada de decisões, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa se insere no Projeto “Tornar-se Universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ensino médio e da educação superior”, integrante do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad/Capes). O interesse desta investigação motiva-se pelo desejo de melhor compreender o processo de tomada de decisão para a implementação de políticas educacionais.

Inicialmente, apresentaremos o contexto da investigação, explorando questões relacionadas às políticas públicas de ensino superior, de modo a delimitar o objeto de pesquisa. Em seguida, trataremos do conceito de tomada de decisão, indicando referenciais teóricos fundantes e sua apreensão no campo educacional e nos estudos sobre universidade. Exploraremos, então, a função do coordenador de curso de graduação, por meio da análise da literatura nacional relacionada ao tema e exame das atribuições do coordenador de curso de graduação, a partir do regimento geral da UNEB. Tal exploração é seguida de uma abordagem acerca do conceito de liderança educacional, de modo a situar o contexto em que o coordenador de curso toma decisões. Finalmente, faremos considerações teóricas sobre o conceito de produção de sentido, com a finalidade de implementação metodológica. Essas considerações orientam os procedimentos metodológicos e a análise dos dados apresentados em seguida.

Do ponto de vista metodológico, utilizaremos a metodologia de *Sense-Making* (produção de sentido), cujo objetivo é analisar a produção de sentido que os sujeitos realizam a partir da necessidade, busca e uso de informações. Essa metodologia vem sendo desenvolvida por Brenda Dervin¹ desde a década de 1980 e, embora se origine no campo da comunicação, tem sido aplicada em diversas áreas – biblioteconomia, ciências da informação, comunicação, saúde, educação, entre outras.

¹ Brenda Dervin é professora da escola de comunicação e jornalismo da Universidade Estadual de Ohio (EUA), professora visitante da Universidade de Tecnologia de Sidney (Austrália), Bacharel em jornalismo e ecologia humana pela Universidade de Cornell (EUA), com mestrado e doutorado em Pesquisa em Comunicação pela Universidade de Michigan (EUA) e doutorado honorário em ciências sociais pela Universidade de Helsinki (Finlândia). Seu interesse de pesquisa se volta para metodologias qualitativa e quantitativa, filosofias da comunicação e o uso de procedimentos comunicacionais no desenho e implementação de organizações e sistemas responsivos. Uma lista completa de seus escritos pode ser consultada em: <[HTTP://communications.sbs.ohio-state.edu/sense-making/](http://communications.sbs.ohio-state.edu/sense-making/)>.

INTRODUÇÃO

Há, atualmente, um aumento vertiginoso e significativo de informações sobre o desempenho dos sistemas educacionais no Brasil. Essa situação decorre da ampliação do número de organismos e programas de avaliação² destinados especificamente a gerar informações dessa natureza. Nessa linha, é possível verificar um crescente número de pesquisas acadêmicas destinadas a identificar e analisar os fatores que estão implicados e que afetam os resultados dos sistemas educacionais.

Esse cenário pode ser considerado favorável ao bom desempenho dos sistemas educacionais, à medida que fornece uma combinação de informações que, em tese, pode contribuir para a orientação das políticas públicas direcionadas à educação. Outrossim, observa-se que os sistemas educacionais apresentam uma realidade cujos problemas tendem a permanecer ou sofrer pouca evolução em termos de melhoria de resultados³.

A universidade pública é, reconhecidamente, uma instituição que produz parte expressiva dos estudos e pesquisas sobre as condições de oferta e desempenho dos sistemas educacionais. No entanto, sua capacidade de intervir sobre tais problemas tem se apresentado, em geral, de forma limitada. No caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), estudos desenvolvidos por Fialho (2005) identificam alguns fatores internos que podem significar entraves e dificuldades no processo de implementação das políticas públicas: “falta de planejamento; excessiva burocracia; ausência de procedimentos simplificados e articulados; e a inexistência de um sistema de informação e comunicação consistente” (2005, p.98).

De modo complementar, diversos autores apontam para a complexidade nos processos decisórios em universidades, o que sugere ambiguidade e pouca clareza no que tange à implementação de políticas (BALDRIDGE, 1971; COHEN e MARCH, 1974; WOLFF, 1993; ZABALZA, 2002; HARDY e FACHIN, 2000; PUSSER, 2003; SAMPAIO e LANIADO, 2009). Vista sob diferentes modelos de análise, a universidade se apresenta como um mistério quando se trata de compreender o comportamento organizacional e seus processos decisórios.

No que se refere aos fatores externos, a dificuldade em estabelecer uma articulação consistente e permanente entre a universidade e o sistema de educação básica tem prejudicado

² Podemos citar como exemplos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA/OCDE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE/UNESCO), entre outros.

³ Nos diversos programas de avaliação, o Brasil vem apresentando, seguidamente, fraco desempenho. Na última edição do PISA/OCDE (2009), por exemplo, ficou em 53º lugar, atrás de países como Bulgária, Romênia e os latino-americanos México, Chile e Uruguai.

um melhor nível de cooperação e de atuação junto à rede pública de educação. Se, de um lado, não se pode afirmar que a universidade é omissa, também não se pode dizer que suas intervenções junto aos sistemas de ensino têm sido, de todo, bem sucedidas.

O êxito da relação de cooperação entre universidade e educação básica pressupõe que prevaleça o sentido de colaboração e não de imposição de uma sobre a outra. Um meio possível de viabilizar esse tipo de relação se consubstancia na explicitação de políticas, programas e projetos que visem tratar questões comuns aos dois níveis de ensino.

Apenas dispor de dados, no entanto, tem se mostrado insuficiente para efetivar políticas públicas voltadas para a promoção de melhorias educacionais. Um fator preponderante nesse contexto pode ser atribuído à estreita e eficiente combinação entre as informações disponíveis (dados, estudos, pesquisas, etc.) e a tomada de decisões adequadas para enfrentar os problemas educacionais, notadamente o insucesso escolar dos estudantes. Isso corresponde dizer que há necessidade de melhor compreender como as informações disponíveis vêm sendo interpretadas e analisadas para tomar decisões acerca da efetivação de políticas e programas adotados, tanto pelas universidades quanto pelo sistema de educação básica.

A UNEB desenvolve algumas políticas e programas voltados para a educação básica, e sua característica *multicampi* favorece, em certa medida, a inserção na rede de ensino estadual. Tal condição, no entanto, não garante que as políticas e programas se efetivem com sucesso. É importante considerar, ainda, que o desempenho do sistema estadual de educação básica – suas altas taxas de reprovação e abandono, conforme veremos mais adiante coordenadora – pode repercutir negativamente nos programas gerados pela universidade.

Uma importante iniciativa voltada para o estudo e compreensão das relações complexas entre universidade pública e educação básica é o Projeto “Tornar-se Universitário: do lugar, do sentido e do percurso do ensino médio e da educação superior” integrante do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad/Capes). O referido Projeto constitui-se em uma rede de cooperação que envolve, além da UNEB, as Universidades Federais de Sergipe (UFS) e do Rio Grande do Norte (UFRN). Seu propósito é criar uma rede de estudos sobre a universidade pública inclusiva e a cultura universitária, bem como possibilitar a cooperação e consolidação de grupos de pesquisa originários dessas universidades, com a finalidade de socializar conhecimentos e formar pesquisadores.

O Projeto “Tornar-se Universitário” tem como meta, ainda, implementar o Observatório Regional do Estudante Universitário (OREU), de modo a sistematizar informações que possam subsidiar a implementação de políticas de inclusão e democratização das universidades envolvidas no Projeto. Para tanto, propõe realizar o mapeamento dos processos de acesso e per-

manência/sucesso dos estudantes às universidades envolvidas nos estudos.

Almeja-se, a partir do OREU, implementar um sistema de informações que se constitua como instrumento de monitoramento da dinâmica de ingresso, matrícula e conclusão nos cursos de graduação. Um sistema de informações que permita a identificação do perfil de estudantes oriundos da educação básica, ingressantes na UNEB, o seu acompanhamento durante toda a trajetória na vida universitária, subsidiando processos pedagógicos relacionados às estruturas curriculares e ao desempenho de discentes e docentes, assim como o processo decisório relativo à efetivação de políticas de acesso e permanência à universidade.

Considerando, portanto, o contexto de demanda de informações mencionado anteriormente, mostra-se relevante a investigação sobre o uso de informações por parte de gestores universitários. Entendemos que a implantação de sistemas de informação capazes de subsidiar a gestão universitária, como é o caso do OREU, implica compreender como os gestores (usuários do sistema) utilizam informações em seu ambiente de atuação.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral **analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões**. Tal objetivo está consubstanciado no seguinte problema: **como os coordenadores de colegiado de curso da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões?**

De modo complementar, os seguintes objetivos específicos foram selecionados para oferecer suporte a nossa investigação:

- Explorar os sentidos atribuídos pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação à função que exercem.
- Identificar as principais atividades inerentes à função de coordenador a partir da visão dos sujeitos.
- Identificar principais fontes de informação (ajuda/uso) a que os coordenadores de colegiado de curso de graduação recorrem para exercer sua função.

A opção por direcionar nossa pesquisa ao coordenador de colegiado de curso, como sujeito da pesquisa, é motivada pela compreensão de que este ator está na linha de frente no que tange à implementação de políticas educacionais nos cursos de graduação, responsáveis por acolher e formar os estudantes oriundos da educação básica e importante lócus de atuação da universidade na interação com os sistemas educacionais. De outra parte, a literatura especializada vem dedicando pouca atenção ao coordenador de colegiado de curso, conforme veremos adi-

ante, o que sugere a pertinência de pesquisas e estudos que visem explorar sua atuação.

Com o objetivo supracitado, exploraremos, inicialmente, o contexto da universidade contemporânea, especialmente no que se refere às políticas vigentes e à relação entre ensino superior e educação básica. Tal exploração tem o propósito de situar políticas e princípios que orientam a tomada de decisão na universidade, evidenciando questões que serão exploradas em seguida.

A UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA, POLÍTICAS E RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, a universidade enfrenta o que Santos (1997) caracteriza como crise institucional – uma crise de identidade da instituição universitária frente às demandas sociais e do mundo do trabalho. Essa crise tem levado a universidade, na tentativa de responder às demandas sociais, a disseminar objetivos e finalidades, por vezes contraditórios entre si⁴. Nesse contexto, a busca por ressignificar a ação universitária tem estimulado a adoção de novas políticas, posturas, procedimentos e, de maneira geral, o estabelecimento de novos nexos entre a ação institucional, o Estado e a sociedade.

A crise supracitada, embora atual, não se configura como algo propriamente novo. Motivado pelas convulsões sócias do final da década de 1960 nos EUA, Wolff (1993), em uma ampla reflexão sobre o ideal da universidade, já apontava alguns componentes dessa crise. Em sua obra, o autor busca compreender “como ideais conflitantes se viram entrelaçados em estranhas combinações institucionais” (p. 27). Tais ideais conflitantes, na visão de Wolff (1993), podem ser sintetizados em quatro modelos ideais: i) a universidade como santuário do saber; ii) a universidade como campo de treinamento para as profissões liberais; iii) a universidade como agência de prestação de serviços; iv) e a universidade como linha de montagem para o homem do sistema.

Os modelos ideais discutidos por Wolff (1993) não representam instituições específicas, nem têm a pretensão de relatar instituições possíveis. Servem como exercício reflexivo no sentido de explorar contradições e entraves presentes numa instituição cuja interface com a sociedade e o Estado gera expectativas diversas, por vezes conflitantes entre si e em relação às suas próprias expectativas institucionais.

⁴ Por exemplo, formar elites intelectuais e promover a formação de massas; desenvolver a pesquisa básica, desinteressada, e promover pesquisa aplicada e financiada por interesses privados; dentre outros.

O nível de complexidade que envolve a relação entre a instituição universitária, o Estado e a sociedade afeta diretamente a gestão da primeira, requerendo um nível elevado de exigências especialmente no caso da universidade pública, que se insere na estrutura administrativa do Estado. Essa inserção implica em uma série de inter-relações que envolvem um conjunto diferenciado de funções sistêmicas como administração, fazenda e planejamento, bem como as áreas da educação e da ciência e tecnologia. Destaca-se, portanto, no desempenho da universidade pública, a natureza da relação que se estabelece com a hierarquia estatal (FIALHO, 2005).

Compreende-se, portanto, que a universidade assume funções e responsabilidades importantes no desenvolvimento de políticas públicas, a partir da relação íntima que mantém com o Estado. Assim, a pressão que a sociedade passou a exercer sobre a atuação da universidade tem demandado maior nível de prestação de contas, levando à reflexão acerca das responsabilidades da universidade na utilização de recursos públicos e da qualidade dos serviços e processos que gera. As políticas de gestão universitária, dessa forma, têm se voltado para os aspectos de eficiência e eficácia como forma de responder com qualidade e de modo efetivo às atribuições que lhe são conferidas pela sociedade contemporânea.

Com efeito, as políticas que orientam os sistemas de educação, inclusive o sistema de ensino superior, apresentam como princípio fundante a integração entre os níveis de ensino, conforme abordaremos. Sob esse aspecto, um possível elo entre a universidade e a educação básica pode se estabelecer no provimento de condições de acesso e permanência dos estudantes ao ensino superior. Essa questão se reveste de relevância social quando compreendemos que se constitui em uma via para a universalização do ensino, uma forte reivindicação histórica da sociedade, tanto no que representa em termos sociais para a inserção dos indivíduos na perspectiva da cidadania quanto em relação ao aspecto econômico da formação de quadros qualificados para o desenvolvimento do País.

Chauí (2003), por exemplo, afirma que a qualidade e a democratização da universidade só poderão ser alcançadas por meio de investimentos na melhoria da educação básica. Para a autora, as exclusões social e cultural na universidade pública serão superadas apenas quando o acesso a ela puder ser garantido por meio da qualidade nos outros níveis de ensino público.

Do ponto de vista normativo, o traçado da política educacional encontra no Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010) subsídios norteadores que visam estabelecer uma ligação entre o ensino superior e a educação básica através da melhoria das condições de acesso e permanência na educação pública. Embora seu período de vigência esteja encerrado e algumas de suas metas não tenham sido atingidas, gerando críticas, o Plano se constitui, ainda, como referência importante para o planejamento educacional. O projeto de lei que cria o Plano Nacional

de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, não tendo sido aprovado até então.

No que se refere ao ensino superior, os objetivos e metas estabelecidos pelo PNE 2000-2010 estavam embasados em um diagnóstico que indicava, entre outros fatores, a melhoria da qualidade do ensino médio como uma das condições de influência no aumento da demanda por ensino superior, especialmente por parte das camadas menos favorecidas economicamente. Embora a atual qualidade do ensino médio possa ser questionada, observa-se, nas últimas décadas, um significativo incremento da demanda por ensino superior.

O PNE 2000-2010 identifica que cabe ao setor público absorver parte dessa demanda, especialmente no que tange à democratização do acesso. Com efeito, as metas apresentadas no PNE 2000-2010 destacam a ênfase no estabelecimento de "uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País" (BRASIL, 2000; p. 43).

Dados apresentados no PNE apontam o importante papel das universidades estaduais no reforço à ação do Estado com relação ao ensino superior. De acordo com o Plano, o sistema estadual foi o principal responsável pelo crescimento do setor público universitário nos últimos anos. Entende-se, assim, que o papel das universidades estaduais no que se refere à articulação com a educação básica se reveste de importância singular para a melhoria dos sistemas educacionais.

Em relação às políticas públicas de educação no estado da Bahia, convém lançar um olhar sobre aspectos centrais do Plano Estadual de Educação (PEE). O referido Plano, aprovado através da Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006 tem vigência de 10 anos, estando em vigor até 2016. Do ponto de vista do planejamento educacional no estado, o referido Plano, assim como o documento Princípios e Eixos da Educação na Bahia (BAHIA, 2007), figuram como principais referências.

Salienta-se que a estruturação do PEE pressupõe sua articulação com o PNE, adequando estratégias às especificidades locais. O PEE, inicialmente, traz para consideração alguns números e dados estatísticos que indicam a expressividade da rede estadual de ensino superior. A rede estadual baiana apresenta uma média superior à nacional em relação ao número de instituições, correspondendo a 4,5% das instituições de ensino superior na Bahia, em oposição a uma média nacional de 3,5%, de acordo com dados relativos ao ano de 2003.

Não obstante, o diagnóstico apresentado no PEE aponta um decréscimo no número de concluintes nas universidades estaduais, da ordem de 26,3%, entre os anos de 2000 e 2003. Contraditoriamente, o mesmo período revela o decréscimo substancial no número de vagas não

preenchidas nas instituições estaduais, da ordem de 96,4%. Isso significa dizer que houve uma elevação significativa no acesso às universidades estaduais (redução do número de vagas não preenchidas) concomitante a um enfraquecimento das condições de permanência (redução do número de concluintes). Embora correspondam a um período passado, esses dados podem nos oferecer uma projeção.

Observam-se, dessa maneira, dificuldades relacionadas à retenção dos estudantes, que, mesmo obtendo acesso, encontram obstáculos para permanecer e concluir o curso. Assim, o plano sugere que “medidas urgentes estão sendo, portanto, exigidas no sentido de aumentar as oportunidades de acesso e permanência na instituição pública” (BAHIA, 2006, p.28).

A extensão dos desafios relacionados à provisão de melhores condições de acesso e permanência no âmbito do estado da Bahia pode ser melhor compreendida a partir da análise de alguns dados. O documento Princípios e Eixos da Educação na Bahia (BAHIA, 2007), por exemplo, sugere que, a despeito da universalização do ensino fundamental para a população de 7 a 14 anos, no que diz respeito ao ensino médio e superior o quadro de acesso é bastante diferente. Consubstanciado em dados do censo IBGE/2005, o documento indica que, no nível médio, apenas 33,1% dos jovens em idade escolar (15 a 17 anos) frequentam a escola. Já no ensino superior, somente 10,5% da população tem acesso à educação universitária. Do nosso ponto de vista, esses índices apresentam uma forte ligação entre si e podem indicar que problemas de acesso e permanência no ensino superior estão relacionados a problemas de abandono e distorção idade/série na educação básica.

De acordo com dados do MEC/INEP/DTDIE⁵ relativos ao ano de 2010, os índices de distorção idade/série em nosso estado encontram-se entre os mais elevados do País, correspondendo a 31,9% nos anos iniciais do ensino fundamental, 45,8% nos anos finais do ensino fundamental e 49,7% no ensino médio. Tais índices superam a média nacional (18,5%, 29,6% e 34,5 %, respectivamente), bem como a média da região Nordeste (26,6%, 40,4% e 46,6%, respectivamente).

No que diz respeito aos índices de abandono no estado, os dados do MEC/INEP/DTDIE indicam situação semelhante, com uma média de 15,7% no ensino médio em 2010. Embora esse número represente relativo avanço em relação aos quatro anos anteriores, quando o índice de abandono oscilou em torno de 20%, o atual índice é superior às médias nacional e da região Nordeste, 10,3% e 14,2% respectivamente. De outra parte, um olhar mais atento indica uma tendência de aumento à medida que se avança na escolarização, uma vez que

⁵ Dados da DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações, disponíveis no site <<http://coordenadora.todospelaeducacao.org.br>>.

o índice de abandono no ensino fundamental em 2010 corresponde a 4,2% nos anos iniciais e 9,6% nos anos finais.

Do mesmo modo, no ensino fundamental a taxa de frequência líquida de crianças de 7 a 14 anos corresponde a 93,5% dessa população, enquanto a frequência de adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio corresponde a 33,1%, indicando que, ao longo do processo de escolarização, muitos jovens vão ficando ao largo da escola (UNICEF, 2009).

Tais índices apontam para uma condição educacional que se evidencia no baixo desempenho dos estudantes da Bahia em exames como o Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesses exames, a Bahia tem figurado com médias sempre inferiores à nacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) permite visualizar a posição do estado em relação ao resto do País. Dentre os 1.242 municípios com mais baixo Ideb verificado em 2007, 211 estão localizados na Bahia.

Compreende-se, a partir do quadro geral apresentado, que as questões relativas à concepção e implementação de políticas de inclusão e democratização da universidade pública podem ser melhor definidas e enfrentadas a partir de uma visão que integre os níveis de ensino (educação básica e superior). Nesse sentido, uma forma possível de atuação da universidade diz respeito à melhor utilização de informações e dados referentes à educação básica para embasar as tomadas de decisão relativas à ampliação de acesso e promoção de condições de permanência no ensino superior.

Uma questão que se coloca, sob nosso ponto de vista, diz respeito à atuação dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, especialmente a maneira como exercem a liderança para a tomada de decisões que, em tese, devem refletir a efetivação das políticas educacionais e institucionais em vigor. A compreensão sobre essa questão, de outra parte, se mostra bastante complexa. Se de um lado a tomada de decisão envolve aspectos racionais relativos a normas e procedimentos implícitos nas políticas, de outro, a compreensão sobre tais políticas e as formas de implementá-las passam por aspectos subjetivos relacionados à maneira como os sujeitos compreendem e dão sentido ao seu contexto de atuação.

Com o intuito de oferecer subsídios teóricos a nossa investigação e evidenciar aspectos importantes ao desenvolvimento metodológico, exploraremos, a seguir, o conceito de tomada de decisão de modo a situá-lo teoricamente no campo do conhecimento. Investigaremos, então, como esse conceito é apreendido no âmbito da gestão educacional, de forma geral, e na educação superior, de forma particular.

1 A TOMADA DE DECISÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

O presente capítulo aborda o conceito de tomada de decisão, indicando referenciais teóricos fundantes, e apresentado sua apreensão no campo educacional e nos estudos sobre a universidade.

1.1 TOMADA DE DECISÃO: REFERENCIAIS TEÓRICOS FUNDANTES

O ato de tomar decisões é algo rotineiro na ação humana. Compreender as formas como tomamos decisões, nesse sentido, pode ser de grande valor para melhor compreender os sujeitos, as organizações e a sociedade. Do ponto de vista da investigação científica, portanto, o tema da tomada de decisão é do interesse de diversos campos disciplinares, como a psicologia, a administração, a ciência política, a economia, a educação, dentre outros.

Taylor (1965), no entanto, observa que no desenvolvimento de pesquisas sobre o tema da tomada de decisão boa parte do trabalho desenvolvido até a década de 1960 era essencialmente normativo, ou seja, visava o desenvolvimento de modelos prescritivos para orientar decisões. Nesse sentido, o campo da economia foi responsável pelo desenvolvimento de diversos modelos e princípios teóricos que orientaram o estudo da tomada de decisão, e são influentes no campo da ciência até os dias atuais.

1.1.1 A utilização de modelos para compreender a tomada de decisão

Para entendermos como se dá a aplicação de modelos teóricos no estudo da tomada de decisão, é importante situar o termo do ponto de vista de sua compreensão teórica. Faremos, inicialmente, a distinção entre tomada de decisão, resolução de problemas e processo criativo, termos referidos, muitas vezes, de forma intercambiável, como se tratassem de um único processo. De acordo com Taylor (1965), embora os processos envolvidos em cada um desses atos (tomar decisões, resolver problemas e ser criativo) tenham grandes semelhanças entre si, a dis-

tinção entre eles pode ser melhor compreendida quando observamos os produtos gerados por cada um. Assim, processo criativo é o pensar que produz novas ideias, resolução de problemas o pensar que resulta na solução de um problema e tomada de decisão o pensar que resulta na escolha de um curso de ação.

Essa visão implica na compreensão da tomada de decisão como uma forma de pensamento, e sugere a necessidade de uma teoria do pensamento para melhor compreender esse ato. A construção de uma teoria geral do pensamento, por outro lado, se apresenta como um projeto pretensioso demais, diante da complexidade do pensamento humano. Frente a impossibilidade de desenvolver uma teoria geral do pensamento estudiosos passaram a utilizar modelos limitados para compreender tipos particulares de pensamento. Assim, na investigação sobre tomada de decisão, a construção e aplicação de modelos têm sido prática recorrente.

Os modelos, nesse caso, se dividem em dois tipos: (i) normativos, que visam orientar o tipo de decisão apropriada; (ii) e descritivos, que visam simular o comportamento de decisão. Na maior parte, no entanto, observa-se o desenvolvimento de modelos normativos, como a teoria da decisão estatística, a teoria dos jogos, a programação linear e a teoria das filas, entre outros (TAYLOR, 1965).

Podemos citar o modelo global de decisão (*comprehensive decision model*) como exemplo que apresenta as principais características presentes em modelos tradicionais de decisão, sejam normativos ou prescritivos. De acordo com Feldman & Kanter (1965) o referido modelo compreende a tomada de decisão como seleção do caminho que levará do estado inicial para um estado final desejado. Para decidir qual caminho tomar, todas as alternativas possíveis e suas consequências devem ser levantadas, de modo que a “melhor” escolha seja identificada, dentre todas possíveis.

Alguns problemas surgem na aplicação de modelos dessa natureza. Em primeiro lugar, o número de alternativas possíveis em situações complexas é muito alto. Em segundo lugar, nas situações reais de decisão as alternativas e suas consequências não estão disponíveis, ou seja, não são generalizáveis a partir de algum tipo de regra. Por fim, as consequências das alternativas são muito difíceis de ser estimadas, pois decorrem de relações complexas cujo controle foge à capacidade de quem decide (FELDMAN & KANTER, 1965).

1.1.2 O homem econômico e a teoria racional da escolha

A construção de modelos de decisão de natureza tradicional, como aqueles citados acima, toma como referência o conceito de homem econômico da teoria econômica clássica. Esse conceito baseia-se em três características básicas, ou seja, o homem econômico é: (i) totalmente informado; (ii) infinitamente sensível; (iii) e racional (TAYLOR, 1965).

De modo análogo, compreende-se, a partir do modelo de homem econômico, que no processo de tomar decisões as pessoas calculam todas as opções disponíveis, as consequências delas decorrentes e escolhem a opção que maximiza as suas preferências. Ou seja, sempre escolhem a opção que provê o maior ganho. Essa visão é característica daquilo que denominamos de teoria racional da escolha.

A teoria racional da escolha não é um aspecto novo nas ciências sociais. Desde a antiguidade, os gregos abordavam a racionalidade como um aspecto importante nas escolhas e na vida política. De modo sucinto, compreende-se que a escolha racional é aquela em que uma opção é selecionada por ser a alternativa disponível que melhor se adéqua às crenças e preferências daqueles que a escolhem. Esse tipo de visão tem levado a uma interpretação particularmente materialista, pois, em geral, parte-se do princípio de que os agentes sociais estão sempre interessados em maximizar riquezas, votos ou outros tipos de recurso, mais ou menos mensuráveis (FEREJOHN & PASQUINO, 2001).

De fato, a relação entre escolhas, crenças e preferências se caracteriza como uma referência para grande parte das teorias sociais modernas. Farejohn & Pasquino (2001), por exemplo, chamam atenção que a partir de motivações distintas grandes pensadores da história ocidental como Aristóteles, Hobbes e Rousseau empregaram o conceito de racionalidade, ancorado nestes três fatores – escolhas, crenças e preferências – para forjar suas teorias sobre a sociedade e o Estado.

Com efeito, March (1991) observa que a ideia de que escolhas resultam de um processo intencionalmente racional caracteriza a visão dominante sobre decisões em ciências sociais. O autor sugere que a longevidade da teoria racional da escolha deve-se a dois fatores principais. O primeiro diz respeito à relativa flexibilidade das ideias centrais que caracterizam o modelo racional. Quando o modelo não se encaixa ao fenômeno, sempre é possível reinterpretar as preferências ou o conhecimento disponível, preservando os axiomas do modelo.

O segundo fator está relacionado à própria constituição da cultura e do pensamento ocidental. O ideário iluminista, por exemplo, está fortemente ancorado na visão racional. Do

mesmo modo, a noção de escolhas voluntariamente racionais permeia o discurso cotidiano: por que você fez isso? Por que isso aconteceu? Assim, mais do que uma teoria, a escolha racional se caracteriza como uma espécie de fé da civilização ocidental.

Compreendemos, no entanto, que, embora a influência da teoria racional da escolha seja marcante, há uma profusão de correntes de pensamento contemporâneas com visões e formas de apreensão da realidade que partem de diferentes pressupostos ontológicos e epistemológicos (positivismo, culturalismo, construtivismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, etc.). Algumas correntes, inclusive, se contrapõem diametralmente à ideia de racionalidade.

A despeito dessa diversidade, é possível identificar um traço comum entre as referidas correntes de pensamento: o fato de orbitarem em torno de um dualismo central, qual seja, caos versus ordem. Esse dualismo, na visão de Dervin (et al., 2003), marca a estratégia retórica principal de nossa época, sendo apreendido de diferentes formas pelas diversas correntes de pensamento. Tal estratégia se apresenta com distintas nuances em várias dicotomias: objetivo x subjetivo; qualitativo x quantitativo; estrutura x processo; coletivo x indivíduo; dentre outras.

Essa compreensão pode ser reforçada no pensamento de Comte-Sponville (2003), quando o autor identifica no campo da filosofia dois sentidos principais para o termo racionalismo. No sentido lato e corrente, o referido termo associa-se ao real. Aquilo que é racional é real e o irracional não existe. No sentido estrito e técnico, do âmbito da teoria do conhecimento, racionalismo refere-se às doutrinas que dão primazia à razão independente da experiência. Observa-se, a partir desse ponto de vista, que o pensamento contemporâneo converge, de uma forma ou de outra, em torno da ideia de racionalidade.

Não obstante a forte influência da teoria racional no campo da investigação científica e na cultura contemporânea, de modo geral, os pressupostos que enuncia acerca da natureza do homem, conforme veremos, são questionáveis. Scott (2000), por exemplo, pontua que seu pressuposto principal é bastante frágil. De fato, a ideia de que todo ato humano é fundamentalmente racional, implica na compreensão de que toda escolha humana se baseia no cálculo sistemático de custos e benefícios para cada opção disponível. Ao contrapor essa visão a contextos de tomada de decisão percebe-se que essa não parece a imagem mais fiel da realidade.

Como observa March (1991), existem limitações informacionais e computacionais à escolha humana. Limitações quanto ao número de opções consideradas, bem como em relação à quantidade e precisão de informações disponíveis. De outra parte, o autor observa que as pessoas rotineiramente ignoram suas próprias preferências ao tomar decisões. Seguem leis, tradições, palpites, normas culturais, conselhos e exemplos de outros. Assim, decisões, muitas vezes, re-

fletem regras internas que se espalham por um grupo ou organização. Outras vezes têm relação direta com o contexto pessoal daqueles envolvidos na decisão, ou mesmo com o contexto cultural onde a decisão é tomada. Há, enfim, uma miríade de princípios internos que podem ser utilizados na compreensão das decisões.

1.1.3 O homem administrativo: Enfoque comportamental ou psicossociológico

Como alternativa ao conceito de homem econômico, destaca-se o conceito de homem administrativo, desenvolvido por Herbert A. Simon. Este autor foi um dos primeiros teóricos a apresentar críticas ao conceito de homem econômico e à visão ortodoxa da teoria racional da escolha. Simon questionou de forma sistemática o homem econômico como modelo teórico aceitável para compreender a tomada de decisão. Na opinião de Simon (1955), para que o conhecimento sobre o comportamento de tomada de decisão avançasse, era preciso:

[...] substituir a racionalidade global do homem econômico por um tipo de comportamento racional compatível com o acesso a informação e capacidades computacionais verdadeiramente possuídas por organismos, incluindo o homem, no ambiente em que tais organismos existem (1955, p. 99).

Observa-se no pensamento do autor a intenção de trazer para discussão aspectos situacionais envolvidos no processo de tomada de decisão. Importa para Simon (1955), portanto, compreender que tipo de informações e contingências o ambiente provê aos sujeitos e quais as variáveis comportamentais significativas envolvidas em suas decisões.

De modo sintético, Simon (1955) propõe que as limitações cognitivas dos sujeitos, bem como o custo de buscar as informações necessárias para o cálculo de consequências das escolhas levam à simplificação do modelo de decisão da teoria clássica na prática. Em outras palavras, ao invés de exaurir as possibilidades em busca do resultado ótimo, o sujeito estabelece um resultado satisfatório que será o critério para decisão.

O conceito de satisfação, inerente a essa visão, articula-se intimamente ao conceito de busca de informação. Ou seja, o sujeito busca dados do ambiente e alternativas até o momento em que encontra uma que seja boa o suficiente, dentro dos critérios mínimos que estabeleceu. Dessa forma, Simon propõe a substituição do conceito de maximização pelo de satisfação como critério para a tomada de decisão.

O conjunto de ideias proposto por Simon (1955) deu origem ao princípio de racionalidade subjetiva, que embasa o conceito de homem administrativo, bastante influente no campo da administração. Esse modelo influenciou, especialmente, o que passou a ser conhecido como enfoque comportamental ou psicossociológico, que se opõe à visão mais rígida da administração científica clássica.

A partir do princípio de racionalidade subjetiva, compreende-se que os seres humanos utilizam um modelo simplificado de situações reais para lidar com elas. Em consequência, ele age de forma racional apenas em relação ao modelo limitado que utiliza. Sob esse ponto de vista, para compreender o comportamento de decisão de uma pessoa é essencial compreender como ela constrói seu modelo simplificado do mundo. Esse modelo, de outra parte, é fortemente influenciado pela forma como a pessoa percebe, aprende e pensa.

O conceito de racionalidade subjetiva, dessa maneira, lança novas perspectivas para a investigação acerca do comportamento de escolha. Em contraste à teoria racional clássica, que dá suporte ao conceito de homem econômico, a racionalidade subjetiva abre espaço para aspectos subjetivos envolvidos na tomada de decisão, como os valores e o nível de aspiração dos sujeitos, por exemplo.

Do ponto de vista do homem administrativo, cuja capacidade racional se apresenta de forma limitada e subjetiva, não é possível afirmar em bases científicas ou factuais se uma decisão é boa ou correta. É possível apenas inferir se a escolha corresponde ao sistema de valores de quem as tomou de forma satisfatória. A visão de Simon, no entanto, não propõe o abandono da racionalidade, mas sua relativização, pois segundo ele “uma teoria da administração ou da organização não pode existir sem uma teoria de escolha racional” (SIMON apud. TAYLOR, 1965; p. 59).

Em que pese a grande influência do enfoque comportamental na administração empresarial, Sander (1995) chama atenção que sua penetração na administração pública não foi significativa, embora se registrem estudos com esse enfoque nos meios acadêmicos. Não obstante, o autor observa que a construção comportamental, que destaca a relação entre a dimensão humana e a institucional, tem presença marcante no campo educacional, especialmente a partir da utilização do enfoque sistêmico de natureza psicossocial. Tal enfoque pode ser observado, também, nos estudos sobre organizações, onde abordagens de caráter mais subjetivo têm levado a repensar o uso de teorias mais ortodoxas de base racional.

1.1.4 A tomada de decisão nas organizações: produzindo sentido

O estudo sobre organizações representa um campo interdisciplinar para onde confluem teorias e modelos de diversas áreas correlatas (administração, psicologia, economia, sociologia, etc.). Não obstante, observa-se em sua base de construção teórica uma forte influência do modelo racional de análise.

Wieck (1973), por exemplo, chama atenção que a teoria organizacional se estruturou, em grande parte, sobre pressupostos que levam a uma interpretação “[...] mais estática da organização pelo simples fato de não haver acentuação dos mecanismos ligados a processos, mudança, desenvolvimento, reestruturação e fluidez” (p. 19). Supõe-se, em muitos casos, que a definição de procedimentos e políticas levará automaticamente a uma ação coerente, o que não ocorre como uma regra geral.

Observa-se, dessa forma, que a despeito das organizações formais serem constituídas por princípios de racionalidade, controle, ordem e previsibilidade, em diversos aspectos elas são relativamente anárquicas. As relações dentro de uma organização nem sempre se dão de forma ordenada e buscam, em muitos casos, se adequar à imprecisão de limites e normas para a atuação (OLSEN, 2007).

Com esse tipo de compreensão e embasados em análises sobre a organização universitária, Cohen & March (1974) formularam o modelo organizacional da anarquia organizada. Os autores cunharam o termo para descrever organizações com três características básicas típicas da universidade, ou seja: i) objetivos e preferências inconsistentes; ii) Processos e tecnologias pouco claros; iii) e participação fluida, do tipo *part-time*.

As anarquias organizadas caracterizam-se, assim, como conglomerados de arenas de decisão semiautônomas onde o processo de tomada de decisão se dá a partir de um fluxo que envolve participantes, problemas e soluções de modo circunstancial, o chamado modelo de decisão *garbage can*.

Sob o ponto de vista do modelo *garbage can*, problemas, soluções e participantes são envolvidos num fluxo não linear cuja referência principal é de ordem temporal. Assim, problemas e soluções se associam a uma escolha não pela lógica de consequência/resultado, mas por sua relação de contemporaneidade. Podemos, portanto, compreender que qualquer solução pode ser aplicada a qualquer problema em anarquias organizadas (MARCH, 1991).

Partir do princípio de que informações e dados são essenciais para a tomada de decisão, portanto, pode não ser a visão mais adequada. Como observa March (1991), muitas infor-

mações são acumuladas e não são utilizadas no processo de decisão. Muitas vezes, solicitam-se mais informações que terminam sendo ignoradas. Decisões são tomadas e as informações relevantes são consultadas posteriormente. Não é incomum, ainda, que se acumule um grande número de informações totalmente irrelevantes.

Assim, a ideia de que as políticas controlam as ações dentro das anarquias organizadas é uma ilusão, na visão de March (1991). Os processos decisórios que envolvem a definição e a implementação de políticas são povoados de ações de natureza estratégica e política em cada nível e em qualquer ponto. Nesse sentido, as decisões tomadas em uma organização correspondem mais ao conjunto de interesses dispersos e alianças estratégicas presentes em um dado momento do que a objetivos formais e declarados da organização.

Olsen (2007), por exemplo, observa que a tomada de decisão em contextos democráticos, envolve sempre expectativas difíceis de conciliar. Aqueles que decidem, nesse caso, se deparam com demandas de governos democraticamente eleitos, normas e leis que visam estabelecer a ação imparcial, autonomia para a atuação com referência em sua expertise profissional, bem como interesses de grupos organizados que desejam prevalecer.

Frente a tantos fatores relacionados, March (1991) identifica ser mais coerente compreender que no processo de tomar decisões são considerados aspectos sobre os quais os sujeitos têm familiaridade. Assim, as decisões estão intimamente relacionadas ao contexto de vida de quem as toma, seus valores e assuntos aos quais dedica atenção. Como a atenção é um recurso escasso, necessariamente há limites para o tipo de informação considerada no momento de tomar uma decisão.

Sob essa perspectiva, a utilização de modelos de análise alternativos à visão estritamente racional pode significar um avanço no sentido de identificar e interpretar comportamentos cujo significado não é totalmente acessível à lógica racional. Klein (1998), por exemplo, sugere que um conjunto de habilidades não analíticas, como intuição, simulação mental, metáfora e narrativas de histórias, são essenciais em contextos naturais de decisão⁶.

De modo mais contundente, Klein (1998) alude, a partir de investigações realizadas em contextos naturais de decisão, que aqueles que tomam decisões, em grande parte, não comparam diferentes alternativas como sugere a teoria racional de escolha. Suas decisões resultam da combinação entre experiência anterior e conhecimento técnico sobre a atividade que desempenham. O autor sugere, assim, uma definição mais aberta ao conceito de decisão: “uma decisão é

⁶ Características que ajudam a definir um contexto natural de decisão são, por exemplo: pressão pelo tempo, grandes expectativas, informação inadequada (incompleta, imprecisa ou errônea), objetivos pouco definidos, procedimentos mal definidos, condições dinâmicas e atuação em grupo coordenado.

um ponto de escolha onde opções razoáveis existem” (KLEIN, 1998; p. 16).

A definição supracitada retira a ênfase de processos analíticos e racionais utilizados para calcular possibilidades e suas possíveis consequências, focando-se no contexto, ou seja o ponto de escolha: o momento em que uma decisão pode ser tomada. Nesse sentido, o pensamento de Klein (1998) alinha-se às ideias de Simon (1955) acerca do conceito de satisfação. Ou seja, no processo de tomar decisões, em vez de comparar múltiplos cursos de ação, o sujeito tomará aquele que satisfizer suas necessidades básicas.

Conforme sugere Klein (1998) raramente dispomos do tempo e das informações necessárias para realizar escolhas a partir do modelo racional. Mesmo que essas condições fossem garantidas, questiona o autor, se não confiamos no sujeito para fazer um grande julgamento, como qual a melhor opção, porque confiaríamos nele para realizar a série de pequenos julgamentos necessários ao modelo de escolha racional?

Como alternativa à visão estática do modelo racional, , Wieck (1973) propõe, em lugar de analisar a organização a partir de sua estrutura formal, dirigir o foco de análise para o processo de formação organizacional, ou seja, os comportamentos interligados e relações de mútua causa. Conforme propõe o autor:

São as relações, mais do que os sistemas, que controlam o destino de qualquer sistema. Se considerarmos tais propriedades como aspectos básicos, encontrados em qualquer organização, de qualquer tamanho, e que fazem o que quer que seja, é possível apresentar uma definição formal de uma organização. A organização é fluida, em mudança contínua, continuamente com a necessidade de reformulação, e parece ser uma entidade apenas quando essa fluidez é “congelada” em certo momento do tempo (p. 90-91).

O ambiente organizacional, sob esse ponto de vista, é um ambiente criado com base em interpretações retrospectivas de ações, combinadas aos acontecimentos externos. Assim, o foco de atenção volta-se para os atores, únicos capazes de separar para consideração particular fragmentos de um fluxo contínuo de experiências. O processo decisório assume, assim, novos contornos, ressaltando importância ao registro de informações por parte dos atores da organização. A interpretação dos registros realizados por esses atores influenciará fortemente as decisões tomadas (WIECK, 1973).

A mudança de foco proposta por Wieck (1973) tem desdobramentos profundos na análise de processos decisórios. Em lugar de enfatizar escolhas e consequências, a investigação sobre tomada de decisão volta-se, sob esse viés, para o contexto e sua interpretação por parte de quem decide. Assim ressaltam-se o processo e os atores envolvidos.

As ideias lançadas por Wieck (1973) serviram de base para o desenvolvimento da abordagem de *sensemaking* (produção de sentido), estruturada pelo autor em trabalhos subsequentes (WIECK, 1995; WIECK & SUTCLIFFE, 2005), bem como dialoga com outros autores que abordam a relação entre organização e uso de informações sob o viés da produção de sentido (CHOO, 2003; DERVIN et al, 2003).

A análise a partir da abordagem de *sensemaking*, assim, sugere atenção ao movimento. Como afirma Wieck (1995), não existe organização e sim organizar-se. A ênfase em verbos (ação) em oposição a substantivos (estático), caracteriza um traço marcante dessa abordagem, destacando a relação entre organização e os processos de comunicação e interação.

Do ponto de vista conceitual, a produção de sentido pode ser compreendida como processo através do qual indivíduos constroem mapas cognitivos de seu ambiente. Diz respeito, portanto, à forma como as pessoas estruturam o desconhecido: como, por que e com que efeitos elas o fazem. Não obstante, a produção de sentido é fundamentada tanto na atividade individual quanto na social e questiona-se a possibilidade real de separar essas duas dimensões. “O sentido pode estar no olho do observador, mas os observadores votam, e a maioria manda” (WIECK, 1995, p.6).

Em relação a abordagens mais tradicionais da teoria organizacional, a abordagem de produção de sentido destaca-se por não focar apenas em resultados organizacionais, conferindo maior relevo para as formas como os indivíduos e organizações conferem sentido aos acontecimentos. Ao longo do tempo, *sensemaking* tem sido explorado mais do que um aporte teórico, como método de análise (MILLS et al, 2010).

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Dervin et. al. (2003) representam uma referência substancial no desenvolvimento de análises embasadas na produção de sentido. A autora e seus colaboradores apresentam fundamentos filosóficos, bem como referências de práticas em pesquisa voltadas à metodologia de *Sense-Making*. Para esses autores, *Sense-Making* caracteriza-se como metodologia entre brechas e representa uma alternativa no desenvolvimento de procedimentos comunicacionais e no desenho e implementação de organizações e sistemas responsivos.

A metodologia de *Sense-Making* vem sendo desenvolvida por Brenda Dervin desde 1972 como uma perspectiva dialógica para a compreensão de processos comunicacionais. Tal compreensão visa orientar o design e a implementação de esforços formais de comunicação. Em grande parte, a metodologia de *Sense-Making* tem sido associada à conceptualização da comunicação como busca e uso de informação, embora seu escopo represente uma visão mais ampla do espectro da comunicação humana (FOREMAN-WERNET, 2003).

Em lugar de focar-se em aspectos estáticos dos seres humanos, *Sense-Making* explora como a comunicação se processa: como indivíduos definem situações, como trazem experiências anteriores para interpretá-las, como fazem conexões, etc. Ao conceber a comunicação como um processo dinâmico, a metodologia traz à tona variáveis de análise que extrapolam aspectos demográficos, traços psicológicos dentre outras categorizações que permanecem estáticas ao longo do tempo e do espaço. Em oposição, *Sense-Making* compreende o processo de comunicação como algo que ocorre no espaço em que se encontram estrutura e ação, rigidez e liberdade.

Sense-Making provê um elo de perdido processual entre os níveis macro e micro do comportamento comunicacional, entre a organização social mais ampla e ações individuais. Um dos aspectos chave de Sense-Making é a compreensão de que a estrutura social é energizada, mantida e modificada por atos individuais de comunicação. Considerando a lei do menor esforço, esperamos que humanos repitam respostas ou comportamentos passados; esperamos hábitos e rotinas. Mas sabemos que humanos criam novas respostas a algumas situações. A metodologia de Sense-Making atende explicitamente a esta conjuntura onde repetição e inovação se encontram, e dedica atenção a como as pessoas produzem sentido, como escolhem um ou outro caminho ou ponte (FOREMAN-WERNET, 2003; p. 9).

A metodologia de *Sense-Making* apresenta-se, dessa maneira, como caminho possível para a exploração em profundidade de ambientes organizacionais complexos, onde os sujeitos se confrontam com objetivos pouco claros, exercício de atribuições institucionais, estruturas de poder, expectativas de resultados e são instados a tomar decisões. Uma estratégia metodológica capaz de transcender a rigidez de modelos organizacionais tradicionais e consoantes com a noção de escolha estritamente racional.

1.2 TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL

É comum observar a clara distinção entre abordagens da gestão empresarial e aquelas relacionadas às organizações educacionais. No caso das empresas, a lucratividade se estabelece como princípio de sustentabilidade que irá orientar todo processo de gestão. Essa premissa é, em geral, rechaçada no campo educacional, onde a ênfase se volta para a efetivação da missão social da educação. No caso da educação pública, esse viés se evidencia de forma ainda mais marcante, pois se combinam características das organizações educacionais às das organizações sem finalidade lucrativa.

As organizações sem finalidade lucrativa, Segundo Drucker (2009), por não possuírem um resultado contábil convencional têm necessidades de gerenciamento mais complexas. Nesse caso, o processo de gestão volta-se para a satisfação das necessidades, desejos e aspirações do público, sejam estudantes, pacientes, membros, cidadãos ou qualquer nomenclatura adotada. Seu sentido é, portanto, eminentemente social, o que terá desdobramentos sobre a forma como as decisões são tomadas.

As decisões em organizações não lucrativas, pontua Drucker (2009), devem ser controversas por representarem um aspecto de fundamental importância em sua gestão. Na visão desse autor, “a participação autêntica dispensa a venda de uma decisão. Sugestões podem ser incorporadas, objeções atendidas e a própria decisão se torna um compromisso com a ação” (p.5).

Com efeito, a visão que privilegia a participação na tomada de decisões encontra afinidade no campo educacional, onde o conceito de gestão democrática e descentralizada vem se estabelecendo como uma forte referência contemporânea. Exemplo disso são as reformas educacionais empreendidas em diversos países nas últimas décadas do século XX.

Com o intuito de trazer à tona aspectos da gestão educacional que caracterizam a atuação dos gestores, de modo geral, exploraremos a seguir modelos contemporâneos de gestão educacional, bem como características que marcam o processo de formação do campo da gestão educacional brasileira. O propósito dessa abordagem é situar referências que permeiam a atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação.

1.2.1 Modelos contemporâneos de gestão educacional: as reformas educacionais como um exemplo

As reformas educacionais se caracterizam pela reorganização dos sistemas educacionais com o objetivo de reduzir burocracia e transferir recursos e poder de decisão do controle central para as instâncias locais. Esse tipo de reforma tem sido implementada, especialmente, naqueles países interessados em obter a efetividade da escola e que buscam melhorias por meio de mudanças no padrão de gestão (ABU-DUHOU, 1999).

No âmbito da América Latina, por exemplo, diversos países vêm incorporando medidas de descentralização da gestão voltadas para promover maior participação da comunidade no esforço para melhorar os resultados obtidos pelas escolas. De fato, as transformações nas políti-

cas educacionais de países da América Latina, especialmente a partir da década de 1990, indicam orientações e princípios comuns em torno dos quais se delineiam as reformas. Tais princípios, de acordo com Gajardo (2000), podem ser sintetizados da seguinte forma:

- dar prioridade à educação na agenda política dos países e buscar consensos amplos entre os diversos atores sociais para levar as reformas a cabo;
- melhorar a equidade provendo uma educação sensível às diferenças e que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis;
- **descentralizar e reorganizar a gestão educativa e dar maior autonomia às escolas, sobretudo nos níveis básicos de ensino;**
- **fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de alunos e a comunidade em geral;**
- **abrir a instituição escolar às demandas da sociedade e interconectá-la a outros âmbitos ou campos institucionais, públicos e privados;**
- **investir mais, administrar melhor e testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultados;**
- formar melhores professores, eliminar a burocracia e melhorar a orientação dos processos educativos, além de fortalecer a capacidade de gestão dos diretores das escolas (GAJARDO, 2000, p. 5-6. Grifos nossos).

As reformas educacionais, portanto, visam promover a melhoria da qualidade educacional por meio da participação dos diversos atores sociais (professores, funcionários, pais e estudantes) no processo de gestão descentralizada em que se almeja maior eficiência (equidade/acesso) e eficácia (qualidade de ensino) da instituição escolar. Para Carnoy (2003), tais reformas conferem maior autonomia de decisão a partir do incremento do controle social exercido localmente, de modo a permitir maior adequação às demandas locais bem como a responsabilização pelos resultados obtidos.

De modo semelhante, Winkler e Gershberg (2000) observam que a lógica implícita nas reformas educacionais supõe que quanto mais as decisões forem efetuadas em âmbito local, maiores serão os benefícios sociais. Entende-se, portanto, que a tomada de decisão local descentralizada oferece maior oportunidade para que os cidadãos beneficiados pelos serviços educacionais prestados pelo Estado opinem, promovendo, assim, maior nível de bem-estar social. Observa-se nesse raciocínio lógica que se assemelha à teoria racional de escolha tradicional, ou seja, os agentes decisores irão sempre buscar o maior benefício (maximização de preferências).

Do ponto de vista da contextualização do ambiente em que as reformas são propostas, Barroso (2002) sugere que as principais questões atuais no domínio das políticas e da gestão da educação são resultado de uma “crise geral” do modelo de organização e administração do sistema público nacional de ensino. Uma crise que pode ser sintetizada em três pontos principais: “crise de legitimidade do Estado; crise de governabilidade do sistema educativo; crise do mode-

lo de organização pedagógica” (2002, p. 173).

Como estratégia de superação da referida crise diversas medidas de caráter político, administrativo e pedagógico têm sido adotadas. Dentre elas, Barroso (2002) destaca a gestão local da educação, encapsulada na descentralização, autonomia, contratualização da administração e avaliação dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, Barroso (2002) cita um estudo desenvolvido no Reino Unido por Busch, Coleman e Glover que investigou cem (100) escolas que adotaram um modelo de gestão autônoma (*grantmaintained schools*). O referido estudo identificou alguns aspectos positivos: flexibilização da gestão financeira; incremento de recursos; independência em relação a autoridades escolares locais; e reforço do papel do diretor.

De outra parte, uma série de problemas também foi identificado, como por exemplo, a pouca democraticidade dos órgãos de gestão colegiada, dominados por um pequeno grupo que se perpetua nos cargos, bem como a polarização do papel do diretor em aspectos da gestão administrativa, retirando-o, por assim dizer, da gestão pedagógica (BARROSO, 2002).

Observa-se no exemplo citado por Barroso (2002) que a dinâmica estabelecida em modelos participativos de gestão educacional, não necessariamente resultam em práticas socialmente positivas. Algumas críticas, nesse sentido, são apresentadas por Windham e Peng (1997) ao processo de reforma educacional. Para esses autores a inclinação para a descentralização por parte de diversos países no mundo pode se caracterizar mais como uma resposta às crescentes demandas financeiras e políticas do que uma efetiva mudança na filosofia de controle governamental por parte das lideranças políticas.

De modo semelhante, Winkler e Gershberg (2000) sugerem que os argumentos de melhoria social que legitimam as reformas educacionais presumem um mundo em que a democracia funciona bem e elites locais não monopolizam a tomada de decisão a seu favor, o que nem sempre acontece. Sugere-se, portanto, certa ambiguidade no processo de democratização da gestão educacional.

Se de um lado esse processo alcança ideais historicamente concebidos por lideranças políticas e educadores, de outro, pode se caracterizar como uma adaptação às demandas da política internacional. Nesse caso as reformas podem representar uma adesão parcial aos princípios democráticos, com a manutenção, no plano geral, da lógica elitista e centralizadora.

1.2.2 A gestão educacional no Brasil

No Brasil, é possível observar que a gestão educacional reflete em muitos aspectos a tendência mundial explicitada no modelo das reformas educacionais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país veio, paulatinamente, incorporando diversas mudanças e transformações no que diz respeito ao campo educacional. Nesse contexto, a referida constituição estabeleceu, em seu artigo 206, a gestão democrática como princípio para a educação pública.

Os princípios contidos nesse marco normativo vieram a ser incorporados em planos, programas e projetos governamentais, dando contornos mais definidos às reformas. Ensejaram-se, assim, mudanças na forma de funcionamento dos órgãos centrais da educação, a exemplo do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, bem como das unidades escolares (NOVAES, 2004).

Podemos dizer que o interesse em torno da gestão educacional democrática articula-se ao movimento empreendido no campo educacional brasileiro durante a década de 1980. Na visão de Pereira e Andrade (2005), durante esse período o campo educacional brasileiro passou por um estado intenso de politização. A politização a que se referem os autores, por outro lado, não representa uma condição específica do campo educacional. Diversas áreas de conhecimento passaram por processo semelhante, certamente sob influência do momento político vivido no país, que passava por uma fase de transição democrática.

De modo sintético, o princípio da gestão educacional democrática pode ser compreendido como uma maior condição de autonomia para tomar decisões em âmbito local e de forma participativa. Embora a década de 1980 represente o período de efetivação desse princípio do ponto de vista legal, a democratização representa uma aspiração histórica no país.

O educador Anísio Teixeira, por exemplo, compreendia que a educação, como um cultivo individual, diferente em cada caso, não podia ser empreendida de forma mecânica, pela adesão a normas em caráter cartorial. Em 1956, num período entre dois regimes autoritários (Estado Novo e Regime Militar), Anísio escreveu para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

As escolas só voltarão a ser vivas, progressistas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, **participando de todas as suas deci-**

sões e assumindo todas as responsabilidades. (TEIXEIRA, 1956, p.19. Grifo nosso)

Na visão de Teixeira (1956), a educação era, em sua época, “vítima” da concepção que o Estado construíra da ciência da administração: algo autônomo e geral aplicável a todos os campos de forma indistinta. Essa condição, conforme pensa o autor, retirava a atenção de educadores dos processos pedagógicos propriamente para se ocuparem da conformação normativa.

A condição descrita por Teixeira (1956) reflete o chamado enfoque tecnocrático da gestão educacional. De acordo com Sander (1995), o referido enfoque representa um modelo de gestão pública que segue, principalmente, premissas da administração científica, ou escola clássica da administração, preconizadas por Henri Fayol e Frederick Taylor no início do século XX.

A visão encapsulada pela escola clássica da administração traz como base de referência principal a noção da organização como uma máquina, e o planejamento como um meio de maximizar o funcionamento dessa máquina, atingindo os melhores resultados com o menor esforço. Observa-se que esse modelo se consolidou como uma das principais referências para a gestão seja de organizações lucrativas ou instituições públicas e até hoje é bastante difundido.

Há, no entanto, muitas críticas ao modelo da administração clássica. Massie (1965), por exemplo, observa que a principal crítica que se faz ao referido modelo, se refere à pouca importância dada ao componente humano. Na visão de Massie (1965), Fayol, Taylor e os pensadores clássicos da administração científica dedicaram pouca atenção às ideias de organização informal e comportamento organizacional, o que resultou em uma visão mecânica e linear das organizações e da gestão.

A adoção acrítica dos princípios da escola clássica da administração, característica do enfoque tecnocrata, terminou por obstruir o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares mais adequadas ao contexto sociocultural da América Latina. Com efeito, os trabalhos mais influentes da administração pública e da gestão educacional na América Latina, de acordo com Sander (1995), são influenciados pelo enfoque tecnocrata.

No Brasil, o enfoque tecnocrata se traduziu em um contexto de centralização e forte controle exercido pelo Estado sobre o campo educacional. Esse contexto influenciou atitudes valores e matizes teóricos presentes no campo da gestão educacional no país. Nesse sentido, o campo acadêmico educacional reagiu de modo a estabelecer, a partir da década de 1980, uma visão bastante crítica aos conteúdos da administração, o que veio se estabelecer como aspecto marcante da gestão educacional no país.

Em uma análise sobre a produção acadêmica veiculada na Revista Brasileira de Admi-

nistração da Educação (RBAE) no período de 1983 a 1996, Pereira e Andrade (2005) observam que o rompimento com as teorias estritas da administração de empresas configurou-se em uma estratégia de legitimação do campo da gestão educacional brasileira. Associado a esse rompimento, buscou-se estabelecer paradigmas disciplinares “mais consentâneos com os capitais culturais dos agentes, acadêmicos em geral de esquerda, intérpretes do marxismo e protagonistas intelectuais das lutas do período” (2005, p.1403).

Com efeito, é possível observar o esforço em torno da construção de uma teoria da gestão educacional com uma identidade própria. Sander (1995), por exemplo, ressalta que ao lado dos modelos exógenos de administração pública e de gestão da educação, que guardam pouca relação com o processo histórico de desenvolvimento local, nos últimos anos, tem sido crescente a utilização de quadros teóricos e metodológicos das ciências sociais de origem latino-americana.

Nesse sentido, é possível perceber que a construção do campo da gestão educacional no Brasil, a partir da década de 1980, fundamenta-se em duas frentes principais: a remodelação do papel do gestor educacional, de um lado; e a construção teórica da disciplina, de outro (PEREIRA e ANDRADE, 2005).

Sobre o gestor educacional, Wittmann (2000) identifica seu papel e atuação com as demandas geradas pelo processo de democratização da gestão, notadamente os imperativos de autonomia e participação. Uma grande mudança que repercute de forma contundente na atuação do gestor educacional, nesse sentido, é o deslocamento do *locus* de decisão para o nível local, flexibilizando a hierarquia existente. Esse contexto, na visão do autor, demanda uma reconstrução teórica que vise a “superação da aplicação mecanicista e acrítica de teorias de administração produzidas a partir de e em função das empresas capitalistas de produção” (2000, p.88).

De modo complementar, Gadotti sugere que ao lado “do papel técnico do ensinar a ler, escrever e pesquisar, o educador tem um papel político que é o de mobilizar, organizar para a participação” (apud PEREIRA e ANDRADE, 2005, p.1401). Observamos, dessa maneira, que as palavras de ordem mais presentes na reflexão sobre o papel do gestor educacional são participação, decisão local e gestão democrática

Schneckenberg (2000), por exemplo, em um artigo sobre a relação entre reformas educacionais e o cotidiano da escola, chama atenção que “o processo da democratização da sociedade vem demonstrando que a descentralização de decisões e construção de autonomia das bases são fundamentais na representação da memória social” (2000, p.113). Esse contexto, na visão da autora, tem orientado o debate em torno da promoção da educação, tanto no que diz respeito ao maior nível de acesso e à melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, observa-se, ao lado da identificação de novos desafios e a necessidade de transformação do papel do gestor educacional, a ausência de referenciais consistentes para o gestor lidar com a nova condição presente no campo educacional brasileiro. Sobre esse aspecto o próprio Wittmann (2000) constata que:

O pensamento crítico e progressista no desvelamento do fenômeno educativo brasileiro tem permanecido excessivamente encolhido e repetitivo desde os anos 80. Em consequência, a teoria e a prática da administração têm se debatido entre, de um lado, reproduzir um discurso progressista distanciado da prática, que permanecia reprodutivo; e, de outro lado, consolidar e ampliar velhos suportes de modernização e racionalidade (2000, p.93).

Tal constatação encontra reflexo nas análises de outros autores. Pereira e Andrade (2005) destacam que, na literatura nacional sobre gestão educacional a “corrida” para a produção de uma teoria é proporcional à crítica quanto à fragilidade teórica da disciplina. Do mesmo modo, Martins (2011), identifica em um levantamento do estado da arte sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, estudos que sugerem a “fragilidade da produção teórica” (MARTINS, 2011, p.30) ou mesmo, que “faltam dados científicos para comprovar o nível de melhora da qualidade da produção acadêmica na área” (SANDER apud MARTINS, 2011, p.33).

Constata-se, então, um curioso paradoxo. Se de um lado o campo da gestão educacional brasileira se mobiliza para forjar uma teoria liberta de matizes teóricos e culturais exógenos, de outro, a construção teórica propriamente dita parece não encontrar consistência suficiente para orientar a prática do gestor educacional.

Observa-se aí, uma lacuna no que se refere ao processo de democratização da gestão educacional no Brasil. Tal lacuna, diz respeito à ausência de referenciais do campo teórico da gestão educacional capazes de orientar a atuação do gestor educacional, subitamente envolto em um intenso processo de transformação da sua prática. Tal transformação se caracteriza pela transição de um papel gerencial, caracterizado pela rigidez do modelo hierárquico, para um tipo de atuação voltado à promoção da participação na tomada de decisão local.

1.3 TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

O contexto até então explorado influenciou concepções teóricas e matizes ideológicos que permeiam o campo educacional de maneira geral, independentemente do nível de ensino.

Isso não significa desconhecer as especificidades da gestão universitária, mas compreender o enlace entre esta e o contexto geral da gestão educacional.

Com efeito, a democracia e a autonomia destacam-se como princípios universitários. Embora o século XIX represente o berço dos atuais modelos educacionais, inclusive do ensino superior, a compreensão da universidade como instituição orientada pelos princípios supracitados está intimamente associada às lutas sociais e políticas do século XX. Essa compreensão delineou os contornos do ideário que coloca educação e cultura como componentes constitutivos da cidadania, e esta última como um objetivo de formação da universidade. Esses aspectos se refletem na atuação do gestor universitário a partir da adoção da gestão colegiada, da tomada de decisão coletiva e da participação como princípios da ação.

Para melhor compreender como as lutas sociais e políticas do século XX influenciaram o campo de estudos sobre a universidade, dando contornos à compreensão que fazemos dela, recorreremos ao exame da produção de conhecimento na área. Iniciaremos nossa análise com uma visão geral acerca da produção de conhecimento sobre educação no Brasil, para em seguida situarmos a produção relacionada à universidade em periódicos nacionais.

A opção por proceder dessa maneira converge no sentido de estabelecer uma visão do campo educacional embasada na noção de campo em Bourdieu (2004). Na visão desse autor, o campo consiste em um universo onde estão inseridos agentes e instituições que produzem, reproduzem e difundem o conhecimento segundo uma lógica própria e com relativa autonomia em relação a agentes externos. Sob essa lógica, o conjunto de relações objetivas entre os agentes do campo determinam a legitimidade de pontos de vista, publicações, temas e, de modo geral, os objetos de interesse do campo. “É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não podem fazer” (p. 23).

Assim, nosso interesse é identificar, a partir da produção teórica do campo, os tipos de abordagem que têm dado suporte ao estudo e à compreensão sobre a universidade, identificando pontos de entrave à análise sobre a atuação de gestores universitários.

1.3.1 A produção de conhecimento sobre educação no Brasil

Do ponto de vista da gênese e desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, observa-se que a produção reflete, em cada período, os contextos político, social e econômico do país. Gatti (2007), por exemplo, faz uma interessante abordagem sobre esse assunto. A autora

identifica que a pesquisa educacional vem se estabelecer de forma sistemática no Brasil a partir da década de 1930, com criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse período, as pesquisas eram desenvolvidas no âmbito do órgão, com pouca interação com as universidades. O enfoque eminentemente psicopedagógico refletia o ideário escolanovista, bastante influente no período.

A partir da década de 1950, com o fim do regime autoritário do Estado Novo, começa a ocorrer maior interação entre o INEP e as universidades. As temáticas de pesquisa se voltam para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, refletindo o espírito otimista que havia se instalado com a redemocratização. Tal contexto irá se modificar na década seguinte, 1960, com a instalação do regime militar que demarca o retorno ao poder autoritário do Estado.

O período do regime militar representa um momento importante para o desenvolvimento da universidade. Esse momento histórico, contudo, não se estabelece sem uma dose de contradição. Conforme observa Cunha (2003):

[...] a despeito da intervenção violenta, da destituição de professores e da expulsão de estudantes, a despeito, também, de ter promovido e subsidiado o crescimento vertiginoso das instituições privadas de ensino superior, a ditadura militar investiu muito nas universidades (2003, p. 147).

Com efeito, a reforma universitária, empreendida em 1968 pelo regime militar, promoveu o incremento no desenvolvimento de pesquisas, especialmente por conta da implantação da pós-graduação no país. Os estudos desse período se concentram em aspectos de natureza econômica e questões ligadas aos sistemas produtivos e ao macroplanejamento, em consonância com interesses do governo, sob a égide do ideário desenvolvimentista.

Na década de 1970, Gatti (2007) observa que a expansão do ensino superior e da pós-graduação propicia a diversificação de temáticas abordadas em pesquisas educacionais, acompanhada do aprimoramento metodológico. Nesse período iniciam-se as discussões em torno de abordagens qualitativas em oposição ao enfoque quantitativo. Essa tendência irá se acentuar na década seguinte, 1980, com o desenvolvimento de pesquisas de inspiração teórica marxista e com forte teor de crítica social. Conforme já abordamos, esse período marca a consolidação do campo da gestão educacional com as feições que encontramos hoje.

Embora a discussão qualitativo versus quantitativo anime os debates e discussões no campo educacional brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, Gatti (2007) identifica, de forma geral, certa precariedade na formação para uso e crítica de ambas as abordagens. Não

obstante os avanços do campo a partir da década de 1990, quando se estabelece um olhar crítico acerca da produção realizada até então, a autora observa que o balanço da produção na área permite identificar, no plano geral, resultados científicos e sociais pouco relevantes e a produção de “pesquisa” em educação sem fundamentação nos princípios da investigação científica.

A despeito de Gatti (2007) apresentar uma visão um tanto dura sobre a produção de conhecimento em educação, observa-se que outros autores fazem análise semelhante. André (2001), por exemplo, identifica fragilidades metodológicas na produção de pesquisa educacional. Para a autora, algumas características são recorrentes, como: análise de porções muito reduzidas da realidade; número reduzido de observações e sujeitos; uso de instrumentos precários de levantamento de opinião; análises pouco fundamentadas; e interpretações sem respaldo técnico.

Não é nosso interesse desqualificar a produção de conhecimento no campo educacional de forma a retirar sua importância ou os avanços produzidos. Mesmo porque, a existência de tal tendência não retira o mérito de estudos criteriosos e bem fundamentados, como de fato existem. Nossa intenção, de outra parte, consiste em estabelecer uma visão crítica sobre esse corpo de conhecimento, de modo a identificar pontos de entrave e, na medida de nossas possibilidades, propor caminhos alternativos.

Observa-se no contexto explorado que a universidade constitui lócus privilegiado de produção do conhecimento no campo educacional, notadamente a partir da década de 1950. A referida produção reflete matizes teóricos e orientações ideológicas que se relacionam com o processo histórico vivenciado no país de modo dialógico. Prevaecem, assim, nas últimas década, análises de teor crítico, importantes do ponto de vista da construção histórica de nossa sociedade, porém passíveis de crítica sob a perspectiva de construção do conhecimento. Um ponto de crítica que destacamos é a ênfase em aspectos dicotômicos – qualitativo versus quantitativo e outros correlatas como público versus privado, político versus administrativo, dentre outros – bastante presente na produção da área educacional.

1.3.2 A produção de conhecimento sobre universidade em periódicos nacionais

No campo de investigação sobre a universidade, Pereira e Andrade (2005), observam que a gestão universitária se constituiu num dos objetos de análise mais dignos, e valorizados no campo da gestão educacional. A discussão desse assunto enfatiza, principalmente, o debate e

a participação política como elementos fundamentais da gestão universitária.

Entre 1985 e 1990, Pereira e Andrade (2005) observam que os artigos sobre gestão universitária publicados na Revista Brasileira de Administração da Educação – RBAE tratam principalmente de críticas a características da organização universitária. Essas críticas voltam-se para a ausência de participação e a centralização de poder de decisão na cúpula administrativa. A partir de 1990, pontuam os autores, o debate volta-se para o papel a ser desempenhado pela universidade frente à reforma do Estado, denunciada como de feição neoliberal.

Uma importante fonte de informações e análises sobre a produção de conhecimento sobre a universidade é o banco de dados Universitas/BR, que examina a produção de 26 periódicos educacionais nacionais. Morosini (2001) observa que a categoria temática Políticas Públicas da Educação Superior é a mais expressiva numericamente na base de dados. Isso, no entanto, não significa dizer que ali estão contempladas reflexões sobre a tomada de decisão na gestão universitária.

Consideramos que a ênfase na discussão sobre Políticas Públicas de Educação Superior está associada, principalmente, aos embates teóricos sobre o papel do Estado frente ao mercado. O pensamento dominante na discussão sobre universidade, nesse sentido, se caracteriza por certo antagonismo entre as dimensões política e administrativa. Se compararmos, por exemplo, o volume de produção relacionado à temática de Políticas Públicas de Educação Superior (dimensão política), com temas como Organização Acadêmica e Gestão e Corpo Técnico e Administrativo (dimensão administrativa) teremos uma boa noção desse antagonismo.

Quando fazemos o recorte histórico considerando o período que compreende desde a reforma universitária (1968) até a reforma do Estado (década de 1990) encontraremos informações que reforçam o nosso argumento. De um lado, o tema Políticas Públicas de Educação Superior representa 18,2%, o maior índice de produção no período de 1968 a 1995. De outro, Organização Acadêmica, bem como Gestão e Corpo Técnico e Administrativo, representam, no mesmo período, temas emergentes, abordados como aspectos relativos à racionalização institucional, e de representatividade limitada, correspondendo a 4,2% e 0,2% da produção respectivamente (MOROSINI, 2001).

Percebe-se nesses números que a discussão sobre universidade no Brasil assume forte ênfase sócio-política. Essa tendência pode ser atribuída às mudanças ocorridas no período: Reforma Universitária em 1968; redemocratização do país na década de 1980; e Reforma do Estado na década de 1990. Com efeito, Catani (et al., 2001) identifica que os picos de produção sobre a temática Políticas Públicas da Educação Superior ocorrem exatamente nos anos de 1968, 1985 e 1994, este último com o maior volume de produção.

Observa-se, portanto, que a reforma do Estado estimulou o debate sobre a definição de políticas públicas de ensino superior, especialmente a discussão sobre o embate entre Estado e mercado, o que certamente contribuiu para a ênfase na temática de Políticas Públicas da Educação Superior.

Com efeito, as discussões sobre universidade têm se focado em grandes estruturas – Estado, sociedade, políticas públicas – e nas relações de poder que se estabelecem nesse nível. Pouca atenção tem sido dada à dimensão micro, que envolve os atores locais e a maneira como decisões e princípios definidos no plano macro se efetivam. O divórcio entre as dimensões macro (política) e micro (administrativa) nos estudos sobre a universidade, por outro lado, pode ter reflexos sobre a prática da gestão universitária, especialmente se considerarmos que os agentes desse campo de estudo influenciam fortemente a gestão institucional e, em alguns casos, desempenham a função de gestores universitários. Um possível reflexo consiste na adoção de um tipo de gestão desconhecida, onde a implementação de políticas se dá na ausência da compreensão de princípios que lhe constituem. Na prática, pode significar uma gestão marcada por uma retórica, mas cuja ação se implementa de maneiras diversas e não necessariamente articuladas.

No atual momento histórico, marcado pela pluralidade, a fragmentação e a multiplicação da produção do conhecimento, a análise sobre a universidade, cuja trajetória mantém estreita relação com as transformações em curso, torna-se um desafio às diversas teorias e vertentes de análise. Especialmente nesse momento, torna-se difícil empreender uma análise que explique a partir de uma única ideia ou um só princípio interno a universidade, seja este princípio político, administrativo ou de outra natureza.

A definição do que constitui um problema de pesquisa, por outro lado, tem forte relação com a perspectiva teórica adotada. Aquilo que representa um problema dentro de um quadro teórico específico pode não ser identificado quando abordado sob outro ponto de vista. A ênfase em temas políticos, por exemplo, pode realçar problemas do ponto de vista da definição de políticas públicas, deixando de lado aspectos relacionados a sua implementação.

1.3.3 Implementação de políticas: a tomada de decisão

A tomada de decisão no âmbito da gestão universitária encontra-se intimamente relacionada com a definição e, especialmente, a efetivação de políticas. Assim, exploraremos a se-

guir o conceito de política e sua aplicação no contexto da universidade.

Para Bobbio et al (1992), na conjuntura atual, o termo política tem sido utilizado para designar a ação com sentido de ordenamento, como o estabelecimento de regras e o exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território. Trata-se, portanto, do conjunto de normas vigentes em um determinado contexto com o propósito de regular a atuação dentro de seus limites.

De modo análogo, o conceito de política remete à noção de regulação quando analisado sob o ponto de vista da administração. De acordo com Mintzberg et al (2006), “as políticas são regras ou diretrizes que expressam os limites dentro dos quais a ação deve ocorrer” (2006, p.29). Compreende-se, portanto, que o estabelecimento de políticas consiste na definição de objetivos e meios para alcançá-los, o que pode se dar através de programas, projetos e outras ações.

Essa visão, no entanto, pode se mostrar limitada por não considerar a complexidade que envolve as relações e tensões inerentes ao jogo de interesses e alianças dentro das organizações e da sociedade, de modo geral. Arendt (2007), nesse sentido, chama atenção para o fato de que a política se baseia na pluralidade dos homens, ou seja, trata da convivência entre diferentes. Para a autora, é essencial compreender a política como algo que surge entre os homens, estabelecendo-se, essencialmente, como relação.

O tipo de relação que se estabelece por meio da política, no entanto, não significa necessariamente a conciliação de interesses de modo consensual. Comte-Spoonville (2003) ressalta que vivemos juntos sob um mesmo território “sem ter sempre os mesmos interesses, nem as mesmas opiniões, nem a mesma história” (2003, p.459). Nesse sentido, o autor compreende que a política pode servir a diferentes propósitos. De um lado, serve ao propósito da convergência de interesses em favor da paz, da justiça e da liberdade. De outro, pode se caracterizar como a arte de tomar, manter e utilizar o poder. Evidencia-se aí o caráter ambíguo da política que se presta a propósitos voltados ao bem coletivo e simultaneamente abre margem para a apropriação de interesses particulares.

De modo complementar, o conceito de política pública traz outros elementos que enriquecem esse entendimento, tornando-o mais operativo. Palmeira (1996), por exemplo, observa que as políticas públicas podem se apresentar como “expressão do esforço dos setores populares da sociedade de subordinar os interesses de outros grupos às suas necessidades de melhorias” (p.163-164).

Com enfoque semelhante, Boneti (2007) chama atenção para o fato de que é na relação entre Estado, classes sociais e sociedade civil que se originam os agentes definidores das políti-

cas públicas. A tomada de decisão que resulta na política pública, desse modo, é guiada por um contexto histórico, referenciado em ideologias, culturas e interesses de grupos sociais. É esse contexto histórico que referencia as ações institucionais que resultam na política pública. As políticas públicas tratam, na visão do autor, de decisões de intervenção na realidade social que ocorrem na disputa de interesses pela apropriação de recursos públicos ou em relação aos resultados desejados na ação do Estado sobre a realidade social.

Do ponto de vista da apreensão do conceito no campo da gestão educacional, Van Zanten (2011) traz uma imagem interessante ao definir as políticas educativas como programas de ação governamental, concebidos a partir de valores e ideias, dirigidos aos públicos escolares e implementados pela administração e pelos profissionais da educação. A definição da autora converge com os demais autores citados à medida que compreende as políticas como materialização de valores e ideias. De outra parte, Van Zanten (2011) avança no entendimento desse conceito ao identificar os agentes responsáveis pela implementação das políticas educacionais.

É possível inferir, a partir do pensamento dos autores mencionados, que, no caso da universidade pública, as políticas institucionais, em princípio, convergem no sentido de estabelecer formas de atuação alinhadas às políticas públicas nacionais e estaduais vigentes para o ensino superior e que venham conciliar com os interesses e anseios da comunidade em que se insere. Isso implica que a atuação da universidade pode se materializar, especialmente, em políticas de inclusão e democratização do acesso aos estudantes oriundos da rede pública de ensino básico. No caso da UNEB, por exemplo, essa situação pode ser observada no desenho de políticas internas, bem como no discurso oficial da instituição.

No plano geral, por outro lado, Olsen (2005) questiona a real possibilidade de reforma e reestruturação da organização e gestão universitária por meio de intervenção intencional e deliberada, o que põe em discussão a possibilidade de implementação de qualquer tipo de política no âmbito da universidade. Na visão do autor, a universidade é composta por uma teia de estruturas formais e informais que só podem ser manipuladas de modo limitado. Nesse sentido, a falta de autoconsciência a respeito das mudanças que engendra é mais característica das universidades que geram inovações do que a intenção manifesta.

De modo análogo, Bryman (2007) sugere que, diferentemente de outras organizações, a liderança da média gerência na universidade, como é o caso de coordenadores de curso e diretores de departamento, não representa um papel de liderança executiva. Ou seja, nesse nível a liderança não tem como objetivo principal garantir a implementação de políticas e orientações emanadas pela hierarquia superior, mas sim defender e proteger o corpo docente, em muitos casos em oposição às expectativas de escalões superiores.

A observação de Bryman (2007) está embasada em uma extensa revisão de literatura sobre liderança no ensino superior e aponta para especificidades organizacionais que colocam a universidade em um patamar próprio no que tange o processo de implementação de políticas. A seguir, faremos uma exploração teórica sobre o processo de tomada de decisão na universidade.

1.3.4 A tomada de decisão na universidade

O esforço em compreender a política do comportamento organizacional universitário, de acordo com Pusser (2003), é um dos desafios mais perenes na pesquisa sobre educação superior. Para o autor há duas razões principais. Em primeiro lugar, as universidades são sistemas complexos envoltos em interesses difusos que não se dobram à lógica racional dos modelos organizacionais. De outra parte, a tradição colegiada que privilegia a gestão compartilhada e o consenso torna difícil identificar preferências individuais, fundamentais para a aplicação de modelos da ciência política.

Do ponto de vista do desenvolvimento de modelos para a compreensão do comportamento organizacional no âmbito da universidade podemos destacar o trabalho de Baldrige (1971) por sua grande influência. O autor propôs a superação dos modelos burocrático e da colegialidade pelo modelo político para analisar a universidade. O modelo burocrático, de acordo com Baldrige (1971), baseia-se nas ideias de Max Weber e compreende a universidade como uma rede social dedicada a objetivos limitados, organizada para a máxima eficiência, e regulada pelo princípio da "racionalidade-legal" (regras, regulamentos e procedimentos minuciosos) em oposição aos vínculos de amizade e lealdade à família ou a um líder carismático. De acordo com o autor, embora os processos decisórios, não raro, sejam altamente burocráticos, a dispersão de autoridade e poder presentes nas universidades não correspondem à visão burocrática. "Uma descrição dos arranjos institucionais estáticos pode ser interessante, mas faz pouco para explicar a instituição em ação" (p. 4).

Na visão de Lima (2001), o modelo burocrático enfatiza normas abstratas, estruturas formais, planejamento, tomada de decisão, consistência de objetivos organizacionais, consenso, estabilidade e, de modo geral, o caráter previsível das ações organizacionais. Um problema principal nessa imagem, segundo o autor, é o fato dela ser por natureza rara. Ou seja, dificilmente esse modelo descreve uma universidade "real".

Em contraste, o modelo da colegialidade sugere que a universidade não deveria ser or-

ganizada como outras organizações, a partir do modelo burocrático, mas sim através da promoção da participação de todos os membros da comunidade acadêmica na sua gestão. De acordo com este modelo, a comunidade acadêmica administraria seus próprios assuntos, tendo pouco a tratar com funcionários burocráticos (BALDRIDGE, 1971).

A colegialidade, embora apresente uma visão mais próxima das decisões em universidades e sirva, na prática, como modelo ideal seguido mundo afora, falha em alguns aspectos como modelo de análise. Segundo Baldrige (1971), as principais falhas são o fato de nem todas as decisões em universidades corresponderem à ideia de comunidade acadêmica, especialmente em escalões mais elevados, e a dificuldade desse modelo em lidar com o conflito, uma vez que o consenso é seu principal ponto de referência. Nesse sentido, Hardy e Fachin (2000) observam que a colegialidade pouco tem a dizer sobre os processos de tomada de decisão e se apresenta como uma abordagem capaz de indicar apenas o grau de descentralização das decisões.

A colegialidade, sob o ponto de vista de Bryman (2007), pode ter dois significados principais, encontrados na literatura: i) decisão consensual, conforme indica o modelo de colegialidade; ou ii) suporte mútuo entre o corpo docente. No segundo caso, a ideia de colegialidade extrapola o ambiente da tomada de decisão, sugerindo uma qualidade do fazer universitário. Ser colegial, nesse sentido, diz respeito ao apoio profissional e pessoal através de trabalho cooperativo. Compreendemos, assim, que a colegialidade se apresenta mais como uma característica da atuação em universidades do que um modelo organizacional.

O modelo político proposto por Baldrige (1971) como forma de superação aos modelos supracitados, foca-se, essencialmente, na definição de políticas, compreendidas como decisões críticas que determinam os rumos da instituição e extrapolam decisões de rotina. De acordo com o autor o modelo pode ser resumido na seguinte imagem:

há uma estrutura social complexa, que gera conflitos, há muitas formas de poder e de pressão que afetam os responsáveis por decisões, há uma fase legislativa em que essas pressões são traduzidas em política, e há uma fase de execução política, que eventualmente gera feedback com o potencial de novos conflitos (1971, p.16).

Do ponto de vista da influência no campo de investigação sobre a universidade, Hardy e Fachin (2000) observam que o modelo político desenvolvido por Baldrige se estabeleceu como uma forte referência. Baldrige utilizou teorias do conflito, do poder em comunidade e de grupos de interesse para desenvolver um quadro teórico de análise política da vida universitária. Na visão dos autores, no entanto, tal modelo peca por ignorar processos, centrando-se em arran-

jos estruturais que atribuem poder a atores determinados.

A imagem proposta através do modelo político, portanto, falha por focar-se na determinação de políticas como componente principal da ação organizacional, deixando de lado o que são consideradas decisões de rotina. Conforme alguns autores sugerem (OLSEN, 2005; BRYMAN, 2007) essa pode ser uma visão bastante equivocada, à medida que o corpo docente e a média gerência (coordenadores de curso e diretores de departamento) tendem a valorizar a autonomia e liberdade de ação acadêmica.

Outro modelo influente nos estudos sobre universidades, conforme já abordamos no capítulo 2, é o da anarquia organizada, desenvolvido por Cohen & March (1974). Tal modelo visa exatamente superar as limitações dos modelos burocrático, da colegialidade e político. Não obstante, o referido modelo não tem a pretensão de caracterizar todos os processos de decisão nas organizações. Trata-se, sim, conforme pontua Lima (2001), de romper com a previsibilidade dos modelos de enfoque racional.

Observa-se, dessa forma, que a compreensão sobre a tomada de decisão na gestão universitária se apresenta como um grande desafio. A complexidade subjacente à universidade, combinada ao uso de modelos analíticos que ignoram aquilo que não pode ser explicado em seus termos, tem levado a uma compreensão sempre limitada.

De outra parte, Guadilla (2000) observa que gestores acadêmicos, em geral, desconhecem os trabalhos de investigação acerca da tomada de decisão em universidades, mesmo quando são desenvolvidos no âmbito da própria instituição. Segundo a autora, os gestores justificam o desinteresse pela pouca pertinência que eles atribuem ao trabalho dos pesquisadores. Assim, os gestores acadêmicos, em muitos casos, se contentam exclusivamente com o conhecimento derivado de sua prática.

De um lado, a postura dos gestores sugere pouca abertura ao fértil campo de investigações sobre a universidade, um dos objetos de análise mais dignos, e valorizados no campo da gestão educacional, conforme pontuamos anteriormente. De outro, podemos tentar compreender o motivo do pouco interesse, que pode ser justificado pela ênfase dos estudos em aspectos que não dizem respeito diretamente ao cotidiano e situações que, de fato, permeiam a atuação na gestão universitária.

Assim, as peculiaridades da estrutura e da dinâmica universitária definem o marco de suas condições. Nesse sentido, sua estrutura organizacional serve não apenas como contexto (característica geral que define o marco de referência para seu funcionamento), mas como texto, ou seja, como objeto de estudo e intervenção. Afinal, considerar como funciona uma estrutura organizacional é requisito mínimo para quem quer compreendê-la (ZABALZA, 2002).

Não obstante, observa-se o enorme acúmulo de informações sobre a estrutura formal das universidades (organograma, competências, procedimentos, etc.), demonstrando que, em grande parte, ignora-se que a estrutura é apenas suporte formal para a dinâmica de relacionamentos e desempenho de funções, que realmente caracterizam a Universidade.

Compreendemos, desse modo, que os membros da organização universitária representam um estrato essencial no que diz respeito à sua forma de funcionamento. Afinal, eles detêm relativo nível de autonomia como “geradores” da organização, o que na perspectiva de Zalbaza (2002) representa um irônico paradoxo. Tal situação alça as pessoas à condição de principal patrimônio da universidade – considerando suas capacidades intelectuais, aptidão para a pesquisa, produção cultural, artística, etc. –, ao mesmo tempo em que limita a condição de pôr em prática estratégias coletivas, ou mesmo a realização de ofertas mais adaptadas às demandas sociais e às necessidades da gestão universitária.

Como se multiplicam os órgãos de tomada de decisões, e como essas decisões estão submetidas aos interesses individuais de apoio e rejeição dos grupos organizados, qualquer escolha implica inacabáveis discussões e esgotantes processos de busca de consenso ou acordo majoritário. As decisões acabam sendo enfraquecidas, e qualquer tipo de mudança torna-se praticamente impossível (ZABALZA, 2002, p.75).

De modo complementar, Wolff (1993) sugere que o foco da gestão universitária na democracia da pressão de grupos de interesse traz uma série de problemas. O principal é que dificilmente se distinguem as pressões às quais se deve resistir daquelas que se deve produzir. Na prática, sugere o autor, a exigência de participação nas decisões “é feita em nome de qualquer grupo interessado que faça um grande estardalhaço para ser notado” (p. 166). Sob esse ponto de vista, é mais a capacidade de criar embaraços do que a real pertinência que qualifica os grupos cujo interesse serão considerados.

A análise de exemplos do contexto real podem ilustrar melhor a dinâmica que buscamos descrever. Pusser (2003), por exemplo, apresenta um estudo de caso sobre a Universidade da Califórnia (UC) relacionado às políticas afirmativas na instituição. Embora contasse com o apoio da cúpula administrativa, de gestores, de estudantes e das principais organizações representativas de funcionários da UC, as políticas afirmativas para admissão de estudantes e contratação de funcionários foram eliminadas em 1995, para perplexidade de todos.

De acordo com Pusser (2003), o movimento que levou à eliminação das políticas afirmativas teve origem nas pretensões do então governador da Califórnia, Pete Wilson, de se candidatar a presidente dos EUA. A partir de uma forte articulação política, o autor identifica que o

Governador Wilson, de orientação republicana conservadora, tirou proveito da UC como instrumento para alavancar sua campanha. Wilson utilizou seu poder e influência para nomear representantes no órgão colegiado superior da UC ligado ao Estado, *board of regents*. A maioria dos representantes, sob sua influência, votou pelo fim das políticas afirmativas.

No que pese o insucesso do político americano em alcançar êxito em seu propósito – Wilson sequer foi indicado como candidato a presidente – o caso da UC traz para consideração a complexidade de relações que envolvem a Universidade. Casos como esse evidenciam um paradoxo: na universidade decisões contrárias aos princípios da comunidade acadêmica podem ser tomadas a partir de procedimentos de caráter democrático que visam ampliar a participação nas decisões.

De outra parte, um estudo sobre liderança departamental em universidades voltadas a pesquisa, desenvolvido por Bento (2010), busca analisar a teia de relações que caracteriza a universidade a partir de aportes teóricos da teoria da complexidade. O referido estudo analisa o departamento acadêmico sob o ponto de vista de uma rede de interações complexas entre agentes interdependentes conectados em uma dinâmica cooperativa por objetivos comuns, perspectiva ou necessidade.

Conforme observa Bento (2010), as principais decisões estratégicas analisadas no estudo emergiram de processos de inter-relações e não do exercício de algum tipo de poder posicional. Nesse sentido, o autor identifica que as universidades atuam como sistemas abertos auto-organizados.

Outro exemplo, mais próximo a nossa realidade, pode ser observado em estudo realizado por Sampaio e Laniado (2009) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ao analisar a implementação de propostas de modernização da UESB, calcadas principalmente em mudanças na cultura organizacional da instituição, as autoras observaram que:

[...] a bagagem cultural, técnica, política e social da qual o indivíduo é portador, fruto da sua experiência na vida social e na organizacional, resulta em atitudes facilitadoras ou obstaculizadoras diante de experiências de modernização. Os depoimentos revelam que os obstáculos à modernização engendram um conjunto de significados diferentes para os atores, compondo um mosaico em que as mudanças de fundo são as que sofrem fortes resistências, permanecendo a ação organizacional limitada a intervenções tópicas, que não se defrontam com as tensões e os conflitos mais significativos desta complexa estrutura organizacional — a universidade pública (2009, p.172).

Sampaio e Laniado (2009) ressaltam, no contexto da UESB, que o fator humano pode representar um grande óbice aos processos de mudança organizacional. Para as autoras, dois

aspectos são principais no desenvolvimento de processos dessa natureza: i) a mudança de mentalidade dos envolvidos; e ii) a capacidade de participar em processos decisórios mais consensuais. Essa visão ilustra bem as limitações envolvidas na implementação de políticas na universidade e indicam a necessidade de melhor compreender a produção de sentido engendrada pelos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

Convém, portanto, lançar um olhar mais atento ao processo de efetivação das políticas no âmbito da universidade. Um olhar que se volte para o ponto de vista dos atores envolvidos em cada etapa. Conforme Souza (2003) chama a atenção, as pesquisas sobre políticas públicas vêm se concentrando em temas que, muitas vezes, pouco consideram as relações entre os atores envolvidos e se assentam fortemente no pressuposto de que a formulação e implementação de políticas são processos exclusivamente racionais. A autora sugere que um caminho alternativo que poderia levar ao avanço do campo consiste no desenvolvimento de pesquisas que visem analisar as políticas públicas a partir da ação de seus implementadores, aquilo que a autora chama de análise *botton-up*.

2 O COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO: UM LÍDER ACADÊMICO?

Conforme abordamos até aqui, as políticas de democratização do acesso e permanência à universidade constituem-se como um importante referencial no que tange à atuação das universidades públicas, especialmente as estaduais, cujo papel social volta-se com maior ênfase para o desenvolvimento local.

O percurso entre a definição de políticas e sua implementação, contudo, envolve um complexo contexto, onde os atores locais representam papel fundamental. Estes são responsáveis pela tomada de decisão local necessária à consecução de objetivos estabelecidos no nível das políticas. As pesquisas acerca da tomada de decisão no âmbito da universidade, exploradas no capítulo anterior, indicam um intrincado ambiente cuja lógica de funcionamento caracteriza um sistema aberto auto-organizado. Assim, o comportamento organizacional na universidade se coloca como permanente desafio a pesquisadores e, mais diretamente, a gestores.

No caso da UNEB, o coordenador de colegiado de curso representa o gestor mais próximo ao locus de efetivação das políticas de democratização do acesso e permanência: os cursos de graduação. Com o intuito de caracterizar seu papel e forma de atuação, para assim balizarmos nossas estratégias metodológicas, faremos inicialmente um panorama geral da literatura relacionada ao coordenador de curso superior no Brasil. Em seguida exploraremos o Regimento Geral da UNEB, de modo a evidenciar a referência normativa institucional que caracteriza essa função. Por fim, faremos uma abordagem sobre o conceito de liderança educacional, explicitando aspectos relevantes para o estudo dessa importante função gerencial na universidade.

Nossa abordagem, amparada por aporte teórico, visa compreender o coordenador de colegiado de curso como um líder acadêmico, cuja atuação volta-se para a criação de um ambiente favorável à atuação do grupo que lidera. Conforme veremos adiante, tal atuação difere daquela que caracteriza a liderança executiva, mais comprometida com a consecução de objetivos e políticas organizacionais.

2.1 A LITERATURA SOBRE O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR

Embora o gestor educacional constitua-se num importante aspecto no debate contem-

porâneo sobre gestão educacional, observa-se que no âmbito da universidade o mesmo não acontece com o coordenador de curso de graduação, ou o gestor universitário de modo mais amplo. Com efeito, a literatura sobre o coordenador de curso de ensino superior se mostra parca e permeada de aspectos prescritivos.

Entendemos que esse tipo de abordagem é reflexo de características já discutidas acerca da produção de conhecimento na área educacional e do ensino superior. Nesse sentido, é natural que a discussão sobre a atuação do coordenador de curso, aspecto tipicamente administrativo, represente pouco interesse nos estudos sobre o ensino superior.

Merece destaque na produção sobre o coordenador de curso a obra de Franco (2002) sob o título “Funções do coordenador de curso: como ‘construir’ o coordenador ideal”. Este livro, lançado pela editora da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES), traz uma espécie de manual para a atuação do coordenador de curso, como o título sugere. Ou seja, apresenta um rol de atributos que devem ser dominados por aqueles que ocupam essa função.

Franco (2002) apresenta uma série de funções, responsabilidades, atribuições e encargos distribuídos em quatro dimensões de atuação do coordenador: política, gerencial, acadêmica e institucional. No que pese o esforço do autor em abranger amplamente a atividade de coordenação de curso, observa-se na obra uma descrição idealizada. Discute-se aquilo que o autor considera que deveria ser o coordenador.

Esse mesmo tipo de visão é encontrado na abordagem de outros autores (MARQUESIN et al., 2008; SILVA, 2002). Marquesin (et. al., 2008), por exemplo, enumera atribuições como: coordenar e gerir estudos; cuidar de aspectos organizacionais do ensino; assegurar o clima de trabalho cooperativo; propor e coordenar atividades; avaliar, por meio de práticas colaborativas a atuação de docentes e discentes; organizar dados; dentre outras.

Silva (2002), de outra parte, defende o uso de sistemas de gerenciamento de qualidade certificados como um aspecto essencial para o bom desempenho acadêmico do coordenador. Em ambos os casos, observa-se a ênfase na execução de tarefas e pouca atenção com a melhor compreensão do contexto que envolve o coordenador de curso.

No que diz respeito à produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, podemos identificar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES dezesseis (16) trabalhos que tratam diretamente do coordenador de curso como aspecto principal no período coberto pela base de dados – entre 1987 e 2009. Dentre eles, a metade, oito, é da área de administração, dois são da área de educação, dois da área de psicologia e os quatro restantes das áreas de enfermagem, informática, contabilidade e engenharia. Esses números sugerem pouca expressividade da

produção sobre o tema e indicam a pulverização de estudos com certa concentração na área de administração.

Após análise dos resumos dessas pesquisas, é possível observar que a maior parte se volta para a caracterização das atribuições e atividades de coordenadores de curso a partir da análise de suas práticas por meio de referenciais teóricos diversos (MARRA, 2003; ROLIM, 2004; FARINELLI, 2009; KANAN, 2008, MARCON, 2008; PIAZZA, 1997). Nesses estudos os resultados, em geral, identificam fatores como burocracia, disputas políticas, falta de formação específica para o cargo, falta de definição da função e outros aspectos relacionados à condição de exercício do cargo como fatores que trazem dificuldades para a atuação do coordenador.

Alguns estudos, como o de Marcon (2008), exploram com maior profundidade as dificuldades identificadas e sugerem que a ênfase em atividades burocráticas tem feito dos coordenadores pessoas experientes em rotinas burocráticas, porém, pouco disponíveis para atividades propriamente gerenciais, como o planejamento do curso, por exemplo.

Outros temas se apresentam de forma dispersa. Há estudos voltados para metodologias de treinamento através de software (BERNARDI, 2009), avaliação de efetividade do coordenador (MORAES, 2003), caracterização de práticas de criação de conhecimento organizacional (CORRÊA, 2006) e impactos do SINAES no gerenciamento de cursos de graduação (PAULA, 2009).

Observa-se, dessa forma, que o coordenador de curso, embora represente um importante papel, não vem despertando o interesse de estudos acadêmicos na mesma proporção. A compreensão sobre suas ações em pesquisas e estudos realizados no país se mostra, conforme vimos, bastante limitada. Predomina a visão prescritiva de atribuições, com parca produção de estudos mais críticos, pulverizada em temáticas diversas. Ressalta-se, particularmente, que o tema da tomada de decisão não figura como interesse dos estudos citados.

2.2 O COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSO NA UNEB

Na estrutura organizacional da UNEB, a função de coordenar os cursos de graduação é exercida pelo coordenador de colegiado de curso de graduação. Exploraremos a seguir o Regimento Geral da UNEB de modo a evidenciar a referência normativa institucional que caracteriza essa função. Nesse sentido, o colegiado de curso “é o órgão setorial deliberativo, específico da administração acadêmica universitária, responsável pela coordenação didático-pedagógica dos

curso de graduação, sequenciais, dos programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu” (art. 75). Observa-se, a partir do exposto, que para exercer a coordenação didático-pedagógica de cada curso são constituídos órgãos colegiados de natureza deliberativa, ou seja, responsáveis por tomar decisões no âmbito de cada curso, uma forma consagrada no âmbito do ensino superior.

No que tange a composição do colegiado de curso, este é constituído de “docentes representantes das matérias ou eixos articuladores definidos no Projeto Pedagógico do Curso – PPC” (Art. 76). O órgão conta, ainda, com representação do corpo discente em número de 1/5 (um quinto) do total de membros (art. 76, §3º). Para coordenar o colegiado de curso é eleito pela plenária do colegiado “um professor do quadro docente do Departamento ao qual o curso está vinculado, que ministre matéria, disciplinas ou componentes curriculares que pertençam ao curso” (art. 77) com mandato de dois anos, permitida uma recondução (art. 77; § 2º), sendo “vedado o exercício da função de coordenador em mais de um colegiado” (art. 77; § 6º).

No funcionamento do colegiado de curso é previsto a articulação com o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)⁷, Departamento⁸, Coordenação Acadêmica do Departamento e com as pró-reitorias acadêmicas, especialmente a Pró-Reitoria de Graduação (Art. 75, § 1º). Tal articulação é reforçada pela inserção do coordenador de colegiado de curso na composição do Consepe (art. 12, inciso V) e do Conselho de Departamento⁹ (art. 70, inciso II).

Em relação às competências do colegiado de curso, destacamos aquelas que se voltam para a relação pedagógica e para a promoção de qualidade dos cursos, aspectos que podem estimular o acesso e, especialmente, garantir a permanência dos discentes, quais sejam:

- [...] III - orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas, bem como, propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso; [...]
- V - analisar, acompanhar e avaliar a execução do currículo do curso;
- VI - estimular atividades docentes e discentes, de interesse do curso;
- VII - identificar, atualizar e aplicar estratégias de melhoria da qualidade do curso;

⁷ O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) constitui-se em um órgão consultivo e deliberativo com a competência de “definir a organização e funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão” (Regimento Geral da Uneb; art. 12).

⁸ “O Departamento é o órgão de Administração Setorial, pertencente a estrutura universitária, que congrega docentes, técnico-administrativos e discentes, sendo responsável pelo planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades didático científicas e administrativas, gozando de autonomia nos limites de sua competência” (Regimento Geral da Uneb; Art. 62).

⁹ “é o Colegiado de deliberação no âmbito do respectivo Departamento” (Regimento Geral da Uneb; art.70).

VIII - **otimizar o fluxo curricular com vistas a uma orientação adequada do corpo discente;** [...]

XI - propor intercâmbio, substituição ou treinamento de professores ou providências de outra natureza, necessárias à melhoria da qualidade do ensino ministrado; [...]

XIV - **acompanhar o cumprimento do tempo de integralização do curso por parte do estudante;** [...]

XVI - **Promover estudos de acompanhamento de egressos** em articulação com a PROGRAD, PPG e a PRAES; e,

XVII - Avaliar a manutenção da oferta do curso de graduação ou programa de pós-graduação. (REGIMENTO GERAL DA UNEB, art. 78. Grifos nossos)

Quanto às funções atribuídas especificamente ao coordenador de Colegiado de curso, destacam-se no Regimento: convocar e presidir reuniões, representar o colegiado, designar relatores de processos, encaminhar decisões a órgãos competentes da Universidade e encaminhar relatórios e planos. Seu papel é sintetizado como aquele responsável por “cumprir e zelar pelo cumprimento das normas e decisões que disciplinam os processos acadêmico-administrativos da Universidade, no âmbito do colegiado” (Art. 79, inciso V).

A partir do regimento da UNEB, podemos caracterizar o coordenador de colegiado de curso como um docente democraticamente eleito para liderar órgão colegiado responsável pela coordenação didático-pedagógica dos cursos de graduação.

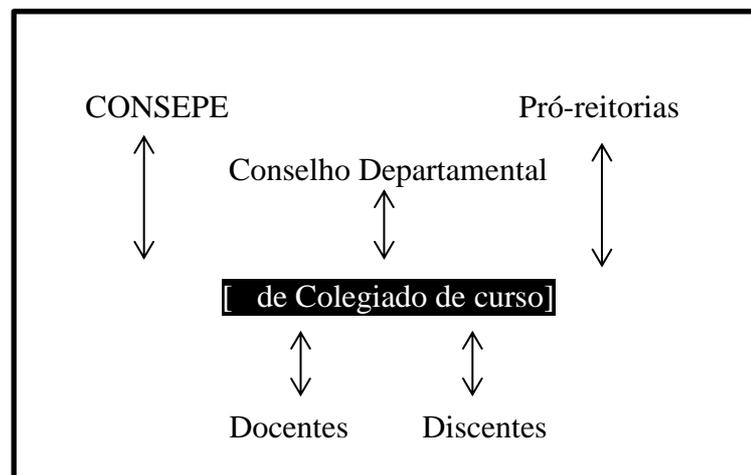


Figura 1: Diagrama posicional do coordenador de colegiado de curso

A figura 1 apresenta um diagrama posicional do coordenador de colegiado em relação à estrutura organizacional da UNEB. Observa-se que este gestor atua na interface entre o curso e estruturas hierárquicas superiores. De um lado, ele age junto a seus pares, docentes e discentes, com o objetivo de exercer a coordenação didática do curso. De outro, responde a instâncias da hierarquia superior que provêm orientações para o funcionamento dos cursos de graduação.

Embora sua função possa ser expressa de modo objetivo, como indicado no texto do Regimento Geral da UNEB: “cumprir e zelar pelo cumprimento de normas e decisões”, o contexto de sua atuação reflete a complexidade inerente à universidade, ou seja, a diversidade e variedade de possíveis interpretações sobre normas e decisões. Depreende-se do exposto, que o exercício da função de coordenador se apresenta circunstanciada por tensões e dificuldades para mediar diferentes demandas, por vezes antagônicas. Compreendemos, dessa forma, que sua atuação não se caracteriza pelo exercício de uma gestão linear, onde políticas e orientações superiores se efetivam prontamente por meio de decisões de caráter individual. Em contraste, a imagem que nos parece melhor representar o papel do coordenador é a do líder educacional, uma pessoa que busca inspirar o grupo e construir um sentido coletivo para sua atuação.

2.3 LIDERANÇA EDUCACIONAL NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A liderança é um termo que remonta a antiguidade e seu estudo é uma arte ancestral, configurando-se como conceito vigoroso que ocorre universalmente em diversas culturas. Ao longo do tempo, o conceito de liderança esteve intimamente associado ao bom funcionamento de organizações complexas (MARZANO, WATERS, McNULTY, 2005).

A antiguidade clássica é permeada de personagens míticos que ilustram a grandeza de líderes e seus feitos transmitindo o caráter do líder como uma mensagem para gerações futuras. A odisséia de Homero, por exemplo, nos ensina sobre a importância da autoconfiança para a efetiva liderança (PIERCE & NEWSTROM, 2011).

Do mesmo modo, clássicos da antiguidade oriental tratam da liderança como um tema de interesse. O *Tao te Ching*, de Lao Tsé, escrito no século VI a.C., por exemplo, apresenta a visão do líder como alguém que compreende o grupo e exerce influência de forma sutil, sem forçar seus seguidores, conforme sugere a seguinte passagem:

A presença de um verdadeiro chefe de Estado é sentida pelo povo como ausência. Os maiores são amados e louvados, os medíocres são ignorados, os ambiciosos são desprezados. Quando um soberano confia em seu povo, o povo confia nele. Os chefes sábios são ponderados em suas palavras; o que eles fazem é bom, desempenham sua tarefa – mas o povo tem a impressão de se guiar a si mesmo (LAO-TSÉ, 2003).

A *Bíblia*, igualmente, traz evidências do duradouro interesse pela liderança ao longo da

história da humanidade. O livro do Êxodo, segundo do Antigo Testamento, descreve os desafios à liderança de Moisés na tarefa de conduzir os israelitas para fora do Egito e em direção à terra sagrada.

Do ponto de vista contemporâneo, Pierce & Newstrom (2011) identificam que a liderança foi um dos conceitos organizacionais que mereceu maior atenção durante o século XX. Os autores citam uma revisão de literatura publicada em 1948, por Stogdill, que examina estudos sobre liderança desde 1904, reunindo mais de cem autores que abordaram o tema. Uma segunda revisão de literatura publicada por Stogdill em 1974 incluía 163 estudos entre 1949 e 1970.

Atualmente a liderança representa um tema de destaque nas áreas de administração e gestão, contando com diversos periódicos dedicados exclusivamente ao tema (*Leadership Quarterly, Leadership, Leadership & Organizational Studies, Journal of Leadership Studies*). Além disso, a liderança se apresenta como tema de estudo de áreas distintas, como a educação, por exemplo, onde o conceito de liderança educacional se estabeleceu como um campo de estudo específico em países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália.

As tradições e crenças associadas à liderança nas instituições educacionais, contudo, não diferem daquelas pertinentes a outros tipos de organização. Nesse campo a liderança é tratada como algo vital para o sucesso dos estudantes, e a literatura faz associações com diversos aspectos do processo educacional, como: clareza da missão e objetivos, clima organizacional, atitude dos professores, práticas de sala de aula, currículo e oportunidade de aprendizado (MARZANO, WATERS e McNULTY, 2005).

Do ponto de vista de uma conceituação, Gorton, Alston e Snowden (2007) observam que pesquisadores, teóricos e líderes definiram a liderança de diversas maneiras. Não obstante os autores identificam certo consenso em torno da clássica definição de COORDENADORA. COORDENADORA. Cowley: o líder é aquele que obtém sucesso em fazer outros segui-lo.

Senge (1990), de modo análogo, sugere que a liderança consiste na “capacidade de transmitir aos outros a imagem de futuro que pretendemos criar” (p. 18). Na visão do autor, para que se tornem efetivas, tais imagens de futuro devem promover um engajamento verdadeiro, e não a simples anuência.

Sobre esse ponto, parece não haver grande polêmica: liderar é influenciar. Diversos autores trazem esse aspecto marcante do conceito de liderança (MAXWELL, 1998; GORTON, ALSTON & SNOWDEN, 2007; SENGE, 1990; MARZANO, WATERS & McNULTY, 2005). Embora possamos encontrar consenso nesse entendimento, o estudo acerca da liderança se ramifica em diferentes formas de abordagem.

Green (2005), por exemplo, destaca quatro grande vertentes teóricas que acentuam diferentes aspectos da liderança: i) os traços ou características de líderes; ii) padrões do comportamento de líderes; iii) a abordagem do líder sobre a tomada de decisão; e iv) como os líderes abordam situações para contar com o apoio de seus liderados.

Pierce & Newstrom (2011), de outra parte, identificam duas visões principais que podem agrupar essas diferentes vertentes: i) a liderança como um fenômeno psicológico, quando o líder é visto como alguém que possui certos traços demográficos e de personalidade desejáveis; e ii) a liderança como fenômeno sociológico, quando o líder é entendido como confluência de pessoa, grupo e necessidades advindas das situações vividas por estes.

Compreendemos que a segunda visão (fenômeno sociológico) se revela mais adequada aos estudos sobre a universidade, considerando a complexa rede de relações que permeia o exercício da liderança nesse tipo de organização. Sob esse ponto de vista, líderes emergem quando são capazes de estruturar a experiência de modo a viabilizar formas de ação. Isso ocorre de diversas formas, como sugerem Smircich & Morgan (1982):

Pela mobilização de significado, articulação e definição do que anteriormente era implícito e não dito, pela invenção de imagens e significados que fornecem um foco para nova atenção, e pela consolidação, confrontação, ou mudança da sabedoria predominante (1982, p.258).

A liderança serve, assim, como forma de mediação da tensão existente entre os requisitos de uma estrutura institucionalizada e as inclinações naturais dos agentes humanos. Trata-se, portanto, de um processo interpessoal que articula estrutura e pessoas que habitam a estrutura (SMIRCICH & MORGAN, 1982).

Compreendemos que tal visão encontra respaldo no campo da educação. Nesse sentido, Green (2005) chama atenção para uma transformação nas abordagens contemporâneas de liderança educacional. Para o autor há uma mudança de paradigma e, para acompanhá-la, os líderes educacionais vêm passando de um papel voltado ao cumprimento de requisitos para um focado na gestão de sentido e da confiança no âmbito do grupo que lidera. A liderança educacional hoje, argumenta o autor, envolve lidar com indivíduos para constituir grupos e motivá-los para que compartilhem uma visão comum.

Do mesmo modo, Gorton, Alston & Snowden (2007), compreendem que a liderança se dispersa em um grupo, não apenas pela rotatividade formal, mas porque seus diferentes membros assumem papel de liderança em dadas circunstâncias de acordo com suas habilidades. O líder do grupo se caracteriza, dessa forma, como aquele que provê direção e sentido, nutre a

confiança do grupo, demonstra entusiasmo pela ação e “espalha esperança” (2007, p. 5)

É interessante observar o contraste entre a visão sociológica de liderança apresentada pelos autores acima e aquela implícita no regimento geral da UNEB quando trata da função do coordenador de colegiado de curso como alguém que deve “cumprir e zelar pelo cumprimento das normas e decisões” (Art. 79, inciso V). Compreendemos que o dispositivo normativo indica parte daquilo que o coordenador deve realizar, notadamente a aderência a normas e parâmetros institucionais. Não evidencia, no entanto, o caráter interpessoal que a posição de liderança representa dentro do grupo que coordena.

Tal contraste evidencia a distinção entre liderança e gestão. Embora o conceito de liderança se articule ao sucesso de organizações, o termo não deve ser confundido com gestão. Pierce & Newstrom (2011) chamam atenção que a liderança se diferencia da gestão e da chefia, pois a primeira reflete uma relação que surge da dinâmica entre membros de um grupo e seu contexto, sendo essencialmente sociológica.

De modo mais objetivo, Maxwell (1998) afirma que liderança é o processo de influenciar pessoas a seguir uma visão, enquanto a gestão foca-se na manutenção de sistemas e processos. Embora o líder possa exercer o papel de gestor, e ambas as funções estejam intimamente articuladas, sua ação não se limita à manutenção do estado de coisas e a repetição de processos. Conquanto isso represente parte de sua atuação, liderar demanda mudança, e para fazer pessoas seguirem novas direções é preciso influência.

A confusão entre os dois conceitos, do nosso ponto de vista, pode estar relacionada à maneira como as organizações institucionalizam a posição de liderança. Conforme pontuam Smircich & Morgan (1982), a organização formal deturpa o processo de liderança encontrado em contextos naturais ao traduzir as características de um modo de interação social como um conjunto de papéis, relações e práticas predeterminados. Procedendo dessa maneira, a organização corre o risco de artificializar um processo cuja essência não pode ser decomposta em procedimentos padronizados.

No caso da Universidade, a posição formal de liderança encontra, ainda, dois ingredientes que a distingue das demais organizações: seu caráter provisório, e a falta de aspiração à liderança por parte da maioria de seus detentores. A partir de uma extensa revisão de literatura, Bryman (2007) observa que os estudos sobre liderança na universidade, em geral, trazem a percepção dos gestores acadêmicos, diretores de departamento e coordenadores de programa, como pessoas “no meio”, ou seja, pressionadas, de um lado, pela hierarquia superior, e de outro, pelos professores.

Tal condição se reflete numa crise de identidade, à medida que o líder busca manter

sua identidade acadêmica, ao tempo em que é pressionado pela hierarquia superior a empreender uma abordagem estratégica, por vezes visionária, que não encontra reflexo entre seus pares, os demais docentes.

Nesse sentido, a literatura sobre liderança na universidade evidencia uma maior identificação dos líderes como acadêmicos do que como gestores. Tal percepção tem levado ao exercício de um papel voltado à garantia de recursos e ao desenvolvimento dos docentes. Ou seja, a liderança acadêmica no âmbito da universidade tem se expressado na criação de condições favoráveis à atuação dos docentes, mais do que no exercício da influência direta sobre a ação destes (BRYMAN, 2007).

De modo análogo, Bryman (2007) sugere que a capacidade de gestores universitários de alto escalão moldarem a instituição a partir da difusão de uma visão particular entre docentes tem sido superestimada. O autor argumenta que há pouco controle da liderança sobre a percepção da visão difundida pelo grupo. Embora líderes sejam gestores de sentido coletivo, eles não controlam esse sentido e muito depende de como seus atos são percebidos pelo grupo.

Líderes simbolizam a organização que lideram e suas ações influenciam e moldam imagens nas mentes dos liderados, que por sua vez influenciam as ações no ambiente organizacional. Smircich & Morgan (1982), no entanto, alertam que essa imagem não retira a importância da produção de sentido realizada de forma voluntária pelos membros da organização. Apenas acentua a importância da opinião do líder na maneira como o grupo molda sua referência institucional.

A liderança, sob esse ponto de vista, não se reduz a formas de comportamento ou à manipulação de recompensas. Trata-se, de outra parte, de um processo de construção da realidade embasado numa relação formal de poder. A liderança, portanto, busca estabelecer um realidade compartilhada por meio de uma relação de poder, cuja compreensão é fundamental para o desvelamento do fenômeno organizacional (SMIRCICH & MORGAN, 1982).

3 INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Considerando o panorama geral desenhado até então, entendemos que o campo da gestão universitária pode se beneficiar de análises e estudos que objetivem melhor compreender o processo de implementação de políticas a partir do exercício da liderança dos gestores acadêmicos. Se de um lado a investigação sobre políticas públicas de ensino superior representa o maior volume de produção no campo, a pesquisa sobre a atuação de gestores para implementá-las representa uma lacuna.

A construção de uma perspectiva teórica para embasar nosso estudo, no entanto, pode se constituir em um desafio, à medida que há dificuldade em encontrar no campo da gestão educacional brasileira referências significativas que possam indicar caminhos.

De outra parte, identificamos em nossa abordagem o conceito de produção de sentido como uma referência para análises em ambientes organizacionais complexos. Tal conceito é associado, ainda, ao de liderança, a partir da abordagem de alguns autores (SMIRCICH & MORGAN, 1982; PIERCE & NEWSTROM, 2011). Nesse caso, a liderança é abordada como um fenômeno sociológico e o líder pode ser compreendido, de forma sintética, como um gestor da produção de sentido do grupo que lidera. Assim, faremos a seguir considerações teóricas sobre o conceito de produção de sentido, a fim de orientar nossos procedimentos metodológicos.

Nossa investigação, conforme indicamos no primeiro capítulo, visa analisar como os coordenadores de colegiado de curso da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões. Desse modo, iniciaremos este capítulo explorando o panorama sobre a produção de pesquisas acerca do comportamento de busca e uso de informações. Tal abordagem retoma o conceito de produção de sentido e evidencia a metodologia de *Sense-Making* (produção de sentido) como alternativa para o desenvolvimento de estudos centrados no contexto e na prática dos usuários de informação.

Em seguida, faremos a contextualização da metodologia no campo educacional brasileiro, explorando aspectos do pensamento de Paulo Freire que guardam estreita relação com o conceito de produção de sentido. Por fim, exploraremos aspectos metodológicos de *Sense-Making*, identificando premissas do método, seus elementos centrais, métodos de coleta de dados e formas de operacionalização de variáveis.

3.1 INFORMAÇÃO COMO SENTIDO PRODUZIDO

Dervin (2003a) observa que historicamente a informação tem sido concebida como uma descrição natural da realidade. A autora destaca que os esforços no sentido de conceber e desenhar sistemas de informação têm se centrado na ideia de informação como descrição de uma realidade ordenada. A informação, sob esse ponto de vista, é compreendida como uma coisa e não um construto. Algo que existe independente dos sujeitos e guarda uma relação correta, absoluta e isomórfica com a realidade que descreve.

Para melhor compreendermos como a concepção de informação vem evoluindo ao longo do tempo, recorreremos à análise da produção de pesquisas acerca do comportamento de busca e uso de informação. Conforme pontua Choo (2003), os primeiros estudos voltados à compreensão do comportamento de busca e uso de informação datam da década de 1940 e foram patrocinados por dois grupos principais: i) associações profissionais, que buscavam elaborar programas para responder à explosão de informações científicas e novas tecnologias; ii) e bibliotecários ou administradores de centros de informação ou laboratórios, que buscavam dados para organizar a oferta de seus serviços.

De modo esquemático, Choo (2003) observa que a análise dos estudos pode indicar a caracterização por dois critérios, quais sejam, orientação e finalidade. Quanto à orientação, os estudos voltam-se ao sistema ou ao usuário. Os estudos voltados ao sistema buscam entender como a informação flui pelos sistemas sociais, de modo a desenvolver maneiras de facilitar o acesso e a partilha de informações. Tais estudos baseiam-se na noção de informação como coisa, ou seja, algo externo, com realidade própria e independente do sistema e do usuário.

Já os estudos orientados ao usuário, focam-se na maneira como preferências e necessidades cognitivas e psicológicas do indivíduo afetam padrões de busca e comunicação da informação. Esses estudos veem a informação como construção subjetiva:

Embora um documento ou registro possa ser definido ou representado em referência a algo ou algum assunto, o usuário encerra esse conteúdo objetivo num envelope interpretativo, de modo que a informação torna-se significativa, e é esse pacote de conteúdo mais interpretação que os usuários julgam valioso e útil (CHOO, 2003, p.70).

Em relação à finalidade, os estudos podem ser orientados a tarefas ou integrativos. No primeiro caso, a pesquisa foca-se em tarefas, comportamentos e atividades que qualificam o processo de busca de informação propriamente. Os estudos integrativos, por outro lado, buscam

compreender: i) a situação/contexto que levou ao reconhecimento da necessidade de informação; ii) as estratégias de busca e armazenamento de informações; iii) e como a informação é utilizada para sanar problemas, tomar decisões e produzir sentido.

Ao longo do tempo, pontua Choo (2003), as pesquisas passaram da ênfase na orientação para o sistema – informação como coisa – para a orientação centrada no usuário – informação com construto subjetivo. Em relação à finalidade, os estudos vêm abandonando o foco em tarefas específicas para buscar a compreensão do contexto – pessoal, social ou organizacional – onde a informação é necessária e será utilizada.

Do ponto de vista do avanço no campo de pesquisa, portanto, observa-se a tendência por estudos que buscam compreender o contexto que influencia a busca e o uso da informação, compreendida como construto subjetivo. Essa tendência se justifica pela limitação que a visão centrada em aspectos pontuais e baseada na noção de informação como coisa impõe à compreensão de contextos complexos onde a informação é utilizada.

A concepção de informação como construto humano, em oposição à ideia de informação como coisa, implica em alguns pressupostos. Dervin (2003b), por exemplo, cita os seguintes:

Toda informação é vista como produto da observação humana. Toda observação humana é presumidamente contida pelos limites do equipamento perceptivo humano, pelo controle exercido sobre a percepção pelas mentes humanas singulares e pelos limites impostos à percepção pelo tempo e espaço (2003b, p.200).

A informação pode ser compreendida, assim, como o sentido produzido por um ou mais sujeitos em um momento específico no tempo, algo que não pode ser concebido fora da atividade comportamental humana. “Informação, não importa como chamemos – dados, conhecimento, ou fato, música, estória, ou metáfora – sempre foi construído¹⁰” (DERVIN, 2003a; p. 326). Entendemos, portanto, que a compreensão de informação como construto subjetivo representa uma interpretação que remonta à noção de sentido em relação ao sujeito.

Informação, sob esse viés, possui uma relação estreita com a produção de sentido que o sujeito faz do mundo. Com efeito, a produção de sentido representa um aspecto fundamental para diversos autores que tratam do comportamento de busca e uso da informação em organizações (WIECK, 1995; WIECK & SUTCLIFFE, 2005; DERVIN et. al., 2003; CHOO, 2003). Vejamos, então.

¹⁰ Do original em inglês “designed”.

Para Choo (2003), a produção de sentido é um processo social contínuo onde os sujeitos, a partir da observação de fatos passados, selecionam pontos de referência em recortes de experiências para tecer redes de significado, cujo produto é um ambiente interpretado, “uma tradução razoável e socialmente crível do que está acontecendo” (p. 128)

De modo semelhante, Wieck & Sutcliffe (2005), compreendem a produção de sentido como processo que envolve a transformação de circunstâncias em uma situação compreensível e capaz de ser expressa em palavras. A produção de sentido, para os autores, serve como mola propulsora para a ação e o esforço em produzir sentido parece ocorrer quando o mundo se comporta diferente da expectativa, ou não há uma forma óbvia de engajar-se nele.

A produção de sentido, assim, retira a centralidade da escolha individual para compreender tomadas de decisão, colocando ênfase na interpretação do contexto. “Quando a ação é o foco principal, a interpretação, e a não escolha, é o fenômeno central” (WIECK & SUTCLIFFE, 2005, p. 409).

A partir de uma compreensão semelhante, Dervin (et al., 2003) utiliza a ideia de produção de sentido como principal referência para forjar uma abordagem alternativa ao estudo do uso humano de informações e sistemas de informação, a metodologia de *Sense-Making* (produção de sentido). Com efeito, a referida metodologia foca-se na maneira como os sujeitos “utilizam suas próprias observações bem como as observações de outros (normalmente chamadas de informação ou mensagens) para construir imagens da realidade e utilizar essas imagens para guiar seu comportamento” (DERVIN, 2003c; p. 225).

Dessa forma, utilizaremos em nossa análise a compreensão de informação como construto subjetivo atrelado à produção de sentido. Essa opção se justifica por nosso interesse de investigação. Entendemos que essa concepção permite uma compreensão mais contextualizada e centrada na prática do sujeito.

Do ponto de vista metodológico, a orientação teórica adotada sugere a utilização da metodologia de *Sense-Making* proposta por Dervin (et al., 2003). Nesse sentido, sua aplicação no campo educacional encontra afinidade com o pensamento de Paulo Freire e seus estudos sobre pedagogia crítica. De acordo com Dervin (et al., 2003) o conceito de conscientização em Freire é essencial para as premissas básicas da abordagem metodológica de *Sense-Making*.

3.2 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: CONSCIENTIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Conforme vimos, a produção de sentido remete à maneira como as pessoas internalizam seu ambiente, acontecimentos e informações, estabelecendo sua própria visão sobre o mundo. Tal entendimento coaduna-se à concepção de Freire (1979) da esfera crítica como uma dimensão onde “a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1979, p.26).

Para Freire (1979) a conscientização consiste na passagem da esfera espontânea de apreensão da realidade, uma posição ingênua, para a esfera crítica. Embora Freire ressalte o caráter epistemológico desta última, a conscientização se caracteriza como algo de natureza eminentemente prática, não podendo existir fora da práxis. Esta unidade dialética, pondera Freire (1979), consiste na forma permanente de interação entre o homem e o mundo.

Sob o ponto de vista da conscientização no pensamento freireano, os homens fazem e refazem o mundo, criando sua existência a partir do material que a vida oferece. Não se trata, portanto, da compreensão de consciência e mundo como instâncias estanques, mas sim como aspectos complementares da relação “consciência-mundo”. Percebe-se nesse pensamento afinidade com o conceito de informação explorado até então, e que dá sustentação à ideia de produção de sentido. A conscientização, assim como a produção de sentido, consiste numa relação permanente, embora possa se apresentar como um processo em determinados momentos.

Nesse sentido, o acesso à forma como os homens veem o mundo e o abordam, na visão de Freire (1979), pode se dar por meio de seus temas geradores, ou seja, “o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (1979, p.2). Como não é possível prescindir dos homens na compreensão de seus temas geradores, pondera Freire (1979), é necessário que eles os compreendam também.

Observa-se na dialética da conscientização proposta por Paulo Freire uma espécie de ciclo em espiral, onde a busca por compreender aquilo que mobiliza o sujeito em sua práxis leva o próprio sujeito a transcender sua compreensão. Essa ideia base está no cerne do pensamento freireano e dá relevo ao que o autor chama de educação progressista. Um tipo de educação que visa a progressiva autonomia do educando.

Assim, a aprendizagem, na visão de Freire (1996), consiste na reflexão crítica sobre a prática. Tal visão oferece nova feição à relação teoria/prática, levando à compreensão do ensino não como transmissão de conhecimentos teóricos, mas como viabilização de condições para a

construção de conhecimento. Condições que se estabelecem a partir da reflexão sobre o homem na condição de “ser-em-situação”. De sujeito submerso a condições espaço-temporais que o influenciam, ao mesmo tempo são por ele influenciadas.

Por outra parte, não existem senão homens concretos (‘não existe homem no vazio’). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais (FREIRE, 1979, p.34).

A condição de sujeito como vocação ontológica do homem realiza-se, do ponto de vista do pensamento freireano, à medida que submergimos nas condições espaço-temporais, de modo a refletir sobre elas, medindo-as com espírito crítico. O sujeito é compreendido, sob esse ponto de vista, como ser autônomo capaz de uma atitude crítica de reflexão que leve à ação.

A compreensão de sujeito nos termos freireanos será, desse modo, uma referência principal na condução de nossa investigação. Seja do ponto de vista da análise dos sujeitos da pesquisa, coordenadores de Colegiado de Curso da UNEB, como da atitude de quem pesquisa. Propomos a postura do pesquisador como alguém que, assim como aqueles que investiga, reflete sobre sua própria prática para estabelecer uma visão crítica, evitando noções estereotipadas e estáticas. Do mesmo modo, a compreensão do homem como “ser-em-situação”, imerso em condições espaço-temporais, balizará nossa análise.

Destacamos, assim, a visão de homem como ser crítico e reflexivo que atua no espaço-tempo, criando seu mundo ao tempo em que é por ele criado. Essa visão, característica do pensamento de Paulo Freire, encontra forte eco nas premissas e fundamentos da metodologia de *Sense-Making*, que serão exploradas em seguida.

3.3 CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DE *SENSE-MAKING*

Na visão de Klein, Moon & Hoffman (2006), embora a noção de *sensemaking* (produção de sentido) remonte ao início da década de 1980, ela emergiu a partir da década de 1990 como tema de pesquisa organizacional, pesquisa educacional, bem como de simpósios sobre tomada de decisão. *Sensemaking*, na visão dos autores, tornou-se um termo guarda-chuvas para os esforços em construir sistemas inteligentes.

Por sensemaking, pesquisadores modernos parecem querer dizer algo diferente de criatividade, compreensão, curiosidade, modelagem mental, explicação, ou consciência situacional, embora todos esses fatores ou fenômenos possam estar envolvidos ou relacionados com sensemaking. Sensemaking é o esforço motivado e contínuo de compreender conexões (entre pessoas, lugares e eventos) de modo a antecipar trajetórias e agir efetivamente (KLEIN, MOON & HOFFMAN, 2006, p.71)

Assim, o desenvolvimento da metodologia de *Sense-Making* remonta o contexto supracitado. De modo sintético, Dervin (2003d) define como metodologia que se volta para a criação e desconstrução de sentido, as formas através das quais sujeitos e grupos fazem e desfazem seus mundos. Uma metodologia que se posiciona entre o foco tradicional em estruturas e o foco tradicional em pessoas, buscando compreender como pessoas lidam com o conhecimento nas estruturas formais.

No Brasil, há ainda pouca aplicação da metodologia de *Sense-Making* em contextos de pesquisa. Os poucos estudos desenvolvidos no país se concentram nas áreas de biblioteconomia e sistemas de informação.

Ferreira (1997), por exemplo, apresenta um relatório sobre workshop de design de bibliotecas virtuais, promovido pelo Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A autora relata o desenvolvimento de um programa de trabalho para o referido workshop cuja ênfase centrou-se na aplicação – projeto de estudos e coleta de dados – da metodologia de *Sense-Making* na projeção de sistemas de informação e bibliotecas virtuais.

Guimarães (et. al., 2010), de outra parte, relata experiência do uso da metodologia de *Sense-Making* em aulas de sistema de informação. Na visão desse autor, a metodologia permite a conscientização crítica dos estudantes acerca da relação entre sociedade e tecnologia, bem como sua utilização para o entendimento de problemas e o desenvolvimento de sistemas de informação que atendam às necessidades da sociedade.

Entendemos que o campo da gestão universitária representa um contexto favorável para a aplicação da metodologia, considerando seu enfoque interdisciplinar, já tendo sido aplicada em contextos diversos, como por exemplo:

ciências da informação, biblioteconomia, saúde, políticas de telecomunicações, pedagogia educacional, comunicação política, políticas de arte e educação, desenvolvimento nacional, estudos da paz, estudos sobre deficientes, estudos sobre a participação de cidadãos, e assim por diante” (DERVIN et al., 2003, p.viii).

3.3.1 Premissas do método

A metodologia de *Sense-Making* parte da compreensão de que os modelos dominantes utilizados em comunicação, educação e sistemas de informação apresentam certos problemas por basearem-se na metáfora da transmissão e não da comunicação. Assim, a busca e o uso de informações é definido, no âmbito do *Sense-Making*, como prática comunicativa. Essa compreensão, implica em atenção às relações de poder e autoridade que impactam naqueles que buscam e utilizam informações. Implica, da mesma forma, em atenção ao processo sem eliminar o interesse por resultados, mas sim implicando resultados no processo (DERVIN, 2003d).

Dessa forma, a metodologia de *Sense-Making* busca compreender como as pessoas constroem e satisfazem suas necessidades de informação, utilizando o novo sentido construído em suas ações. As premissas centrais utilizadas em *Sense-Making* podem ser observadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Premissas centrais utilizadas na metodologia de *Sense-Making*. Fonte: Dervin (2003e)

PREMISSAS CENTRAIS UTILIZADAS NA METODOLOGIA DE <i>SENSE-MAKING</i>
1. <i>Sense-Making</i> tem início no receptor e vê o uso da mensagem apenas em termos da relação com seu passado, presente e expectativa de futuro.
2. <i>Sense-Making</i> não pressupõe impactos da mensagem, mas permite ao receptor que defina como a mensagem o impactou.
3. <i>Sense-Making</i> vê as características e contextos de vida dos receptores não como barreiras ou mediadores da mensagem, mas como o contexto no qual eles utilizam a mensagem para construir sentido de seus mundos.
4. O uso e a criação de mensagens é visto não como sistema de entrada e saída, mas como atividade de construção. Nesse sentido, diferentes pessoas podem criar diferentes sentidos a partir da mesma mensagem.
5. Informação é definida como aquilo que informa do ponto de vista do receptor. É vista como sentido que o receptor constrói para vencer hiatos na compreensão de seu mundo.
6. Tentativas de prever a resposta a mensagens não buscam criar imagens que transcendam o espaço-tempo. Focam-se por outro lado em contingências situacionais – prevenindo diferentes tipos de sentido que as pessoas buscam em diferentes tipos de situação.

As premissas centrais listadas no quadro 1, derivam de premissas metateóricas que embasam a construção metodológica de *Sense-Making*. De acordo com Dervin (2003d) a principal premissa metateórica é:

a ideia do humano, um corpo-mente-coração-espírito que habita o tempo-espaço, movendo-se de um passado, em um presente, rumo ao futuro, ancorado em condições materiais; porém, ao mesmo tempo com uma suposta capacidade de construção de sentido em abstrações, sonhos, memórias, planos,

ambições, fantasia, estórias, pretensões que podem tanto transcender o tempo-espaço como permanecer além de momentos específicos do tempo-espaço (DERVIN, 2003e; p.139)

Essa premissa indica a necessidade de atenção ao mundo exterior e interior dos seres humanos, assim como a impossibilidade de separar essas dimensões. Indica, ainda, a necessidade de compreender a construção de sentido não apenas em termos de pensamentos, ideias, compreensões e observações, mas, também, em termos de emoções, sentimentos, sonhos, visões, pretensões, ilusões, conexões e desconexões.

Sense-Making postula a realidade, dessa forma, como em parte ordenada, em parte caótica e em parte em evolução. Assim, o real é sempre passível de múltiplas interpretações uma vez que há mudanças através do espaço, do tempo e da forma como humanos veem a realidade a partir de diferentes posições no espaço-tempo (DERVIN, 2003e).

3.3.1.1 Seres humanos como teóricos de seus mundos: a quádrupla hermenêutica

A compreensão da realidade como em parte descontínua e passível de múltiplas interpretações leva à compreensão de que nenhum movimento humano, coletivo ou individual, pode ser totalmente instruído ou contido a priori. Apresenta-se, assim, a compreensão de que os movimentos humanos são em parte construídos (consciente ou inconscientemente, de modo repetitivo ou inovador), o que incorre na concepção do ato humano como teorizado de alguma forma, mesmo que de forma muda, desarticulada, dominada ou contida (DERVIN, 2003e).

Os seres humanos, dessa forma, são capazes de traduzir conhecimento não articulado do íntimo de seus seres de modo a articular em narrativas próprias a maneira como teorizam seus mundos. Como constroem e desconstroem sentido, como lutam com forças de poder, como às vezes vagam inconscientes dessas forças e como às vezes colidem com elas.

Dervin (2003e) propõe, nesse sentido, uma quádrupla hermenêutica que opera na articulação metodológica de *Sense-Making*, conforme segue: i) qualquer metodologia envolve interpretação; ii) nos estudos sobre seres humanos, o foco é na interpretação de interpretações feitas por sujeitos humanos; iii) *Sense-Making* foca-se, de modo autoconsciente, não nas interpretações per se, mas nos modos de interpretar, na interpretação de pesquisadores sobre interpretações; iv) de seres humanos interpretando interpretações.

Embora esse conceito pareça confuso a princípio, entendemos que a ideia básica que

subjaz essa quádrupla hermenêutica compreende os sujeitos analisados como teóricos de seus próprios mundos, ou seja, eles geram interpretações sobre aquilo que os cerca, inclusive sobre as interpretações de outros. O pesquisador, de modo análogo, é um teórico que busca apreender a teoria encapsulada na interpretação desses sujeitos, colocando-o na mesma condição, o que demanda uma estratégia de respeito ao construto teórico dos sujeitos em estudo.

A quádrupla hermenêutica, portanto, sugere a necessidade de interrupção de conexões tautológicas entre método e resultado. Ou seja, demanda que as interpretações feitas pelos sujeitos sejam interpretadas em seus próprios termos. Busca-se, assim, reduzir a influência de pressupostos teóricos nos resultados observados.

A principal estratégia, nesse sentido, é a mudança de ênfase em substantivos para uma ênfase em verbos. Como a realidade é mutável através do tempo, podemos compreender que diversos estados se sucedem em mudanças. Tradicionalmente, as abordagens metodológicas, sejam qualitativas ou quantitativas, buscam compreender os estados atribuindo-lhes características – substantivos. *Sense-Making*, de outra parte, busca compreender a mudança de estados, focando-se na ação – verbo. Essa estratégia tem o propósito de libertar o pesquisador do enigma de compreender uma interpretação baseada em substantivos pela lente de outra interpretação baseada em substantivos.

3.3.1.2 Situação, hiato e uso: elementos centrais

Frente à necessidade de compreender as mudanças em uma realidade mutável e focando-se na ação – verbo – Dervin (2003e) propões três elementos centrais que articulam o *Sense-Making*: i) situações, ou seja, contextos do tempo-espço em que o sentido é construído; ii) hiatos, ou seja, onde o sujeito vê algo faltando na sua construção de sentido; iii) e usos, as formas através das quais o sujeito utiliza novo sentido construído para guiar seu comportamento.

Triangulando esses elementos, podemos imaginar que as pessoas em suas trajetórias – contextos – se deparam como momentos de descontinuidade – hiatos – em seus mundos, quando as formas de engajar-se não se mostram óbvias. Nesses momentos de insegurança e incerteza, é necessário construir novos sentidos que permitam avançar em sua caminhada – usos. *Sense-Making* busca, precisamente, compreender as estratégias utilizadas para definir o hiato e para construir a ponte que permite superá-lo. Ou seja, como as pessoas se movimentam tacitamente para cobrir os hiatos, atravessando a ponte e prosseguindo em suas jornadas (FIGURA 2).

A metáfora do *Sense-Making*, assim, dirige a atenção para analisar nos termos do próprio sujeito que passos ele toma para lidar com os hiatos com os quais se depara. Ou seja, a abordagem volta-se para compreender a produção de sentido que o sujeito faz para lidar com o seu mundo, o conhecimento que articula e como faz a articulação.

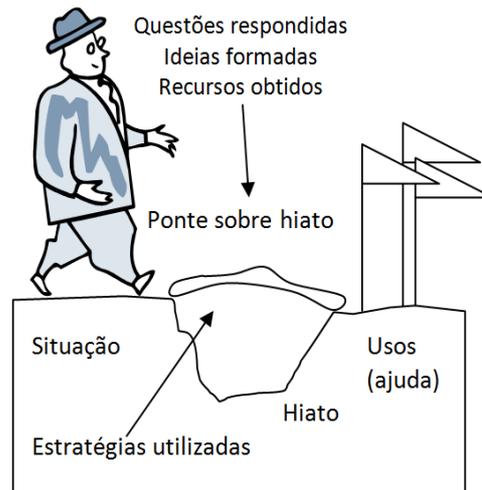


Figura 2: A metáfora do *Sense-Making*
 Fonte: Adaptado de Dervin (2003f)

3.3.1.3 Método de coleta de dados

Os principais métodos de coleta de dados da metodologia de *Sense-Making* são formas alternativas de entrevista, grupo focal e *survey*, identificados na aplicação em contexto de pesquisa¹¹. Dentre as formas de entrevista desenvolvidas no âmbito do *Sense-Making* destaca-se a *Time-Line Interview* (entrevista de linha do tempo). Esse tipo de entrevista permite que os respondentes definam em seus próprios termos suas situações, hiatos e as formas como fazem uso de novos sentidos.

A estrutura teórica que guia esse tipo de entrevista não provê nenhum tipo de conteúdo específico, mas solicita dos respondentes que falem de seus mundos em termos de situações, hiatos e usos. De modo específico, o respondente é solicitado a detalhar o que ocorreu em uma determinada situação passo a passo. Em seguida é solicitado do respondente que descreva, em cada passo, que hiatos foram superados. Em um estudo que vise identificar necessidades de informação, por exemplo, os respondentes poderiam ser solicitados a descrever com que hiatos se

¹¹ Mais detalhes podem ser consultados na proposta de pesquisa sobre uso de informações em bibliotecas: The whys and hows of college and university user satisficing of information needs (DEVIN et al., 2003b).

defrontaram – que perguntas tinham, o que precisavam descobrir, entender, decifrar (DERVIN, 2003e).

Em seguida, a entrevista prossegue com uma análise em profundidade de um ou mais hiatos. A análise em profundidade foca-se em condições situacionais que conduziram ao hiato na visão do respondente, a natureza do hiato, como o respondente esperava superar o hiato, como o hiato foi de fato vencido, e as formas como o respondente vislumbrou o novo significado como uma forma de superar o hiato através de um comportamento guia (DERVIN, 2003e).

Outros métodos de entrevista foram desenvolvidos como adaptação a diferentes propósitos, porém, em geral, mantêm a estrutura básica que descrevemos. Um exemplo é o *Abbreviated Time-Line Interview* (entrevista de linha do tempo abreviada), onde o respondente é solicitado a focar-se em um único passo, questão ou barreira. Normalmente, alguma situação marcante – pior, melhor, mais importante, mais problemático, etc. (DERVIN, 2003f).

Outro exemplo é o *Help Chaining Interview* (entrevista de encadeamento de ajuda). Nesse caso o foco se volta para a maneira como o respondente constrói conexões entre informação, sistema, ou estrutura e ele próprio. O respondente é solicitado a encadear suas respostas à pergunta: Como isso (informação, livro, texto, etc.) lhe ajudou? O encadeamento envolve a repetição da pergunta, indo cada vez mais fundo, até que o respondente sinta que a declaração de ajuda tenha sido feita da forma mais pessoal e reveladora possível (DERVIN, 2003f).

3.3.1.4 Operacionalização de variáveis

Conforme já vimos, *Sense-Making* tem três tipos de medida (ou elementos centrais): situações, hiatos e usos. A forma de medi-los tem variado de estudo para estudo. Em todos os casos, no entanto, definições conceituais e operacionais de variáveis se relacionam com as premissas do método, já abordadas. Dentre elas, a primeira é a de caráter central na conceituação. Ou seja, a ideia de que a construção de sentido se dá no movimento através do tempo-espço. Vejamos então como esse conceito se aplica a cada tipo de medida.

No caso das situações, sugere-se que seja medido como os sujeitos se veem em movimento ou parados em uma determinada situação. Isso é feito, normalmente, a partir da indicação de formas qualitativas através das quais o sujeito se vê bloqueado ou em movimento no tempo-espço (v. QUADRO 2).

Quadro 2: Estados de movimento em situações. Fonte: Dervin (2003e)

ESTADOS DE MOVIMENTO EM SITUAÇÕES	
Estado de movimento	Descrição
Decisão	Está em um ponto em que é necessário escolher entre duas ou mais opções
Problemático	Foi arrastado por um caminho que não optou
Desorientado	Não há caminho
Inundação	Estava em um caminho que de repente desapareceu
Barreira	Sabe para onde quer ir, mas algo ou alguém está bloqueando
Conduzido	Segue alguém, pois este sabe mais e pode indicar o caminho.
Espera	Espera algo em particular
Passagem de tempo	Espera sem expectativa de nada em particular
Sai para almoçar	Desligando-se
Observando	Observa sem preocupação com o movimento
Em movimento	Se vê prosseguindo sem bloqueios em qualquer direção sem necessidade de observar

No que diz respeito aos hiatos, alguns métodos foram desenvolvidos para avaliar a sua natureza e formas de superação. Cada uma dos seguintes modelos é uma maneira de descrever as formas através das quais as pessoas se veem em hiatos:

- 1 Identificar quem, o que, quando onde, porque ou como.
- 2 Um foco no passado, presente ou futuro.
- 3 Identificar se um caminho era, é ou será um bom caminho ou um caminho ruim.
- 4 Um foco em si mesmo, em outro, em um objeto ou em um processo.
- 5 Um foco em onde estava, como chegou à situação atual, onde está, como chegar a uma situação futura ou onde quer estar.

Em relação aos usos, foi desenvolvido um esquema teórico para identificar as formas como os sujeitos veem o novo significado que criaram ajudando-os. Formas através das quais percebem que as respostas a suas perguntas ou novas ideias lhe ajudaram ou atrapalharam. Tal modelo inclui categorias como: tive ideias; pude planejar; fiquei motivado; desenvolvi capacidades; assumi o controle; as coisas ficaram mais fáceis; sai de uma situação ruim; alcancei um objetivo; segui adiante; evitei uma situação ruim; relaxei; obtive prazer; senti-me reafirmado; conectei-me a outros.

4 O PROCESSO DA PESQUISA: A APLICAÇÃO DO *SENSE-MAKING* E SEUS RESULTADOS

A presente seção visa à apresentação dos caminhos percorridos ao longo desta pesquisa, dos pressupostos de investigação à análise dos resultados obtidos durante o processo.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

No que diz respeito à aplicação da metodologia de *Sense-Making* no contexto desta pesquisa – cujo objetivo visa investigar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões –, empregamos a técnica de entrevista para levantar dados junto aos sujeitos. De acordo com dados disponíveis em 2013, no portal da UNEB (coordenadora.uneb.br), a instituição conta com 108 (cento e oito) coordenadores de curso de graduação distribuídos em 24 (vinte e quatro) campi universitários e 29 (vinte e nove) departamentos, disseminados pelo estado da Bahia. Diante desse universo, optamos por delimitar nossa mostra em sete sujeitos.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, consideramos que o número de sujeitos da mostra, sete, é adequado, pois permite a análise em profundidade dos dados levantados, ao tempo em que representa uma fração significativa do universo total (6,5%). Desse modo realizamos os seguintes procedimentos:

- 1 Aplicação de entrevistas em uma mostra de sete sujeitos (coordenadores de colegiado de curso da UNEB), de modo a contemplar coordenadores que atuam no campus I – Salvador (cinco dos sujeitos), coordenadores que atuam em campi no interior do estado (dois dos sujeitos), coordenadores com experiência em função de gestão (quatro dos sujeitos) e coordenadores que estão exercendo função de gestão pela primeira vez (três dos sujeitos).
- 2 Transcrição dos dados coletados e organização em uma matriz de análise.
- 3 Análise dos dados coletados com referência nas diretrizes para operacionalização de medidas (situações, hiatos e usos).
- 4 Apresentação de considerações acerca da implantação do Observatório Regional do

Estudante Universitário como ferramenta de gestão para coordenadores de Colegiado de Curso considerando o contexto levantado na pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas em dois momentos. No primeiro, utilizamos a técnica de entrevista de linha do tempo para caracterizar a atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação. O objetivo desse momento era levantar os “temas geradores”, para usar um termo do pensamento freireano. Ou seja, buscamos captar, a partir da visão dos sujeitos, o que aspiram no exercício dessa função e que ações realizam como coordenadores. Investigamos situações típicas da função, principais hiatos/dificuldades e formas de ajuda/uso às quais os sujeitos recorrem para exercer a liderança do colegiado de curso e tomar decisões coletivas.

Em um segundo momento, recorreremos à técnica de entrevista de linha do tempo abreviada focando em situações bem sucedidas e mal sucedidas de tomada de decisão. Tais situações foram aprofundadas de modo a explorar as formas como os sujeitos lidam com a implementação de políticas e os recursos que mobilizam para produzir novo sentido que ajude a superar dificuldades.

As entrevistas foram conduzidas a partir do roteiro de entrevista elaborado especificamente para o fim dessa pesquisa (APÊNDICE A) mediante adesão dos entrevistados ao termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) que garante o sigilo absoluto sobre dados pessoais e participação na Pesquisa. No momento da entrevista, foi lido para os entrevistados o documento intitulado “Preparação para entrevista com o uso da metodologia de *Sense-Making*” (APÊNDICE C) em que são identificados os objetivos geral e específicos da pesquisa, assim como características do método. Tal procedimento teve o propósito de familiarizá-los com a metodologia de modo a criar uma atmosfera favorável à entrevista.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS

Durante o mês de novembro de 2013, entrevistamos sete coordenadores de colegiado de curso utilizando o roteiro de entrevista (Apêndice A) elaborado para essa finalidade. As entrevistas duraram em média, uma hora, dezoito minutos e quarenta e três segundos, totalizando nove hora e onze minutos de material em áudio. As narrativas dos entrevistados evidenciam perspectivas singulares entre si e ao mesmo tempo complementares, como um complexo mosaico que compõe a dinâmica da vida organizacional da Universidade. Embora cada um apre-

sente sua visão própria, evidencia-se um fio condutor comum que os une pela condição de ser coordenador de colegiado de curso na UNEB.

As diferentes visões podem ser percebidas em suas falas, conforme alguns exemplos a seguir: “Eu gosto muito de conversar com meus colegas. Mesmo aqueles que não são de minha área, mas que estão no curso” (coordenadora D), “A pior coisa que eu acho, é a relação com os pares. É o que mais pega” (coordenadora F); “Porque tem essa questão de coordenador de colegiado ser meio tarefeiro. Tem essa parte que é inerente ao trabalho.” (coordenadora G) “É exigido do coordenador, não só essa coordenação interna do curso. Ele tem que ser um gestor da construção da identidade do curso” (coordenadora D).

As diferenças, no entanto, fazem ressaltar aspectos complementares e semelhanças na construção de sentido que cada um faz. Essas diversas formas de apreensão da realidade contribuem para a construção do sentido compartilhado nos colegiados de graduação da Universidade. Nas próximas linhas, buscaremos explorar esse sentido compartilhado por meio da análise dos relatos colhidos.

4.2.1 A situação: o que é ser um coordenador de colegiado de curso na UNEB?

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível esboçar um panorama geral do que representa para eles a situação de ser coordenador de colegiado de curso na UNEB. Inicialmente, todos identificam fortemente o papel de coordenador com o esforço em promover o desenvolvimento do curso. Diversas falas denotam esse aspecto central que a função assume para os entrevistados. A coordenadora C, por exemplo, resume o propósito da função do coordenador como “fazer com que o curso aconteça”. Do mesmo modo outros coordenadores enfatizam esse aspecto caracterizando a função como “tentar ajudar o curso a crescer” (coordenador B), “priorizar pela formação dos alunos que ingressam” (coordenadora F), “fazer com que o curso flua” (coordenadora G), “fortalecer esse curso” (coordenadora E), “fazer a gestão de um curso” (coordenadora D) ou mesmo o “processo de colaboração com o curso” (coordenador A).

Embora seja enfatizada a motivação de assumir o cargo para “contribuir com a instituição” (coordenadora F), fica evidente em trechos dos relatos o forte sentido de responsabilidade dos coordenadores em relação ao curso em que atuam, sendo mais significativo do que em relação à Universidade, de forma mais geral. Ou seja, eles parecem se ver no papel de defender os interesses do curso, mesmo que em alguns casos isso possa conflitar com orientações da ad-

ministração superior, por vezes percebidas como arbitrárias. Exploraremos esse aspecto em maior detalhe mais adiante.

O sentido de responsabilidade com o curso se apresenta também como motivação para assumir o cargo. A coordenadora D, por exemplo, relata que aceitou assumir a coordenação com o propósito de implantar o curso, preparando-o para os procedimentos regulatórios e consolidando-o. Do mesmo modo a coordenadora E argumenta que o caráter de ineditismo do curso em que atua, com especificidades complexas, e seu histórico conturbado de implantação motivaram a assumir a coordenação para “fazer com que [o curso] tome o caminho que eu acho que ele deve seguir pela importância que ele tem” (coordenadora E).

Cabe realçar que todos os coordenadores entrevistados foram candidatos únicos. Ou seja, ninguém mais se disponibilizou a assumir a função de coordenador além deles. No entanto, mesmo entre aqueles que admitem ter assumido o cargo pressionados pelos pares, como no caso dos coordenadores A, B, C, F e G, o sentido de responsabilidade com o curso também se apresenta como motivação. Afinal, eles aceitaram assumir o cargo por considerarem necessário para o funcionamento do curso. Isso pode ser percebido no relato a seguir: “Não foi uma opção minha. Dizer assim: – Ai, eu quero ser coordenadora. Eu entendi que, eu tenho 13 anos de UNEB e nesses treze anos estava na minha hora de dar uma contribuição” (coordenadora C).

Perguntados sobre as principais questões envolvidas no exercício da função, os coordenadores convergem no sentido de identificar dois tipos, aos quais se referem como: questões pedagógicas e questões burocráticas. Os relatos, de modo geral, sugerem que as questões de caráter pedagógico dizem respeito ao diálogo com pares, orientação de estudantes e mediação de conflitos. Já as questões de caráter burocrático, dizem respeito, principalmente, ao encaminhamento de processos, observância de procedimentos e normas e atendimento a demandas da administração superior. O quadro 3 traz um síntese das principais questões identificadas pelos coordenadores entrevistados.

As questões ditas de caráter burocrático surgem com maior destaque no relato de coordenadores com menos tempo de experiência. Para o coordenador B, por exemplo, uma questão principal é que o coordenador “representa o curso perante a direção do Departamento e outras instâncias superiores” (coordenador B). Já a coordenadora C menciona a “elaboração de horário, que é uma coisa que é muito difícil, pra mim, você organizar o horário com tantos estágios, com tantas práticas” (coordenador C). De forma mais direta, a coordenadora G enfatiza que o papel do coordenador é “cumprir tarefas burocráticas. Processos que você não pode perder... Não Perder prazo. Porque isso mexe com a vida das pessoas. Você estar atento a datas, a prazos.” (coordenadora G)

Quadro 3: Síntese das principais questões relacionadas à função de coordenador de Colegiado de Curso

TIPO DE QUESTÃO	ASPECTOS RELACIONADOS
Pedagógica	Diálogo com pares Orientação de estudantes Mediação de conflitos
Burocrática	Encaminhamento de processos Observância de procedimentos e normas Atendimento a demandas da administração superior

Chama atenção que os coordenadores mais experientes tendem a dar maior importância ao diálogo com os pares, outros professores, no sentido de tratar os temas que dizem respeito à condução do curso. Os menos experientes reconhecem a importância desse aspecto, mas, em geral, não dão o mesmo relevo em seus relatos. Isso pode levar à compreensão de que os trâmites burocrático se apresentam como um grande questão até que se tenha maior domínio sobre eles, a partir da experiência. A coordenadora F, com longa experiência na UNEB, por exemplo, ressalta “no nosso departamento a gente tem um compromisso de discussão do curso. Então, a gente não esquece a parte pedagógica”.

A coordenadora D, de modo complementar, ressalta o caráter de liderança pedagógica do cargo, afirmando que a questão principal é a “construção da identidade do curso”. Essa construção, de acordo com a entrevistada, estaria no campo das relações internas ao curso, entre alunos e professores, bem como das relações interinstitucionais e políticas. Não obstante, D faz uma ressalva: “você tem que administrar desde as coisas mais materiais, que é a sala do coordenador, a secretaria, os documentos que você precisa, necessariamente, de lidar, ter, como as relações pessoais, também”.

O esforço em lidar com essas duas frentes de atuação é sintetizado pela coordenadora F da seguinte forma: “A gente tenta equilibrar, o máximo possível, o burocrático e o pedagógico. Muito embora seja preciso um bom jogo de cintura”. O jogo de cintura a que a coordenadora se refere, diz respeito à capacidade de não se deixar absorver totalmente por questões de natureza burocrática, permitindo um foco principal nas questões pedagógicas.

Nesse sentido, embora enfatizem mais ou menos um tipo de questão ou o outro, é claro no relato de todos o entendimento de que as questões burocráticas e pedagógicas dificilmente podem ser tratadas de forma isolada entre si. Afinal, as consequências de não cumprir com tarefas ditas burocráticas podem ser prejudiciais ao desenvolvimento pedagógico do curso, conforme a coordenadora G ilustra a partir de sua experiência sob a coordenação de alguém pouco cuidadoso com esse tipo de questão:

Eu já trabalhei em outro campus onde não funcionava. As pessoas perdiam o processo, perdiam o dinheiro, perdiam prazo, o aluno se ferrava, professor se ferrava, entendeu? Então, a gente está aqui pra fazer e as coisas funcionarem. (coordenador G)

O coordenador B, do mesmo modo, ressalta o caráter de complementaridade das questões pedagógicas e burocráticas na maneira como compreende sua atuação. O trato mais direto das questões pedagógicas, para esse coordenador, é uma função relacionada às áreas de conhecimento que compõem o curso, enquanto o coordenador tem como responsabilidade viabilizar institucionalmente as demandas geradas.

As áreas de conhecimento, elas discutem questões voltadas mais para a organização do ponto de vista docente, de planejamento de conteúdo programático. E a coordenação do colegiado, ele faz esse link com a área, buscando atender as necessidades dos discentes (coordenador B).

Até aqui, o quadro que se desenha a partir dos relatos é do coordenador de colegiado como um professor que tem um sentido de responsabilidade pelo curso onde atua e cujo principal propósito é promover o desenvolvimento deste curso. Para tanto, ele lida cotidianamente com questões pedagógicas e burocráticas, que parecem coexistir em sua agenda de modo complementar, porém com algum nível de tensão entre si. Mas, o que lhes ajuda e o que lhes atrapalha nesse processo?

4.2.2 Usos: o que ajuda o trabalho do coordenador?

As fontes de ajuda indicadas pelos entrevistados em seus relatos, podem ser classificadas em quatro tipos: características pessoais, experiência/conhecimento, outras pessoas, e, com menor incidência, legislação e normas. O quadro 4 apresenta uma síntese das fontes de ajuda utilizadas pelos coordenadores.

De modo preponderante, os entrevistados enfatizam como fonte de ajuda características pessoais como: “capacidade de dialogar” (coordenador A), “disponibilidade para estar nesse lugar” (coordenadora C), “minha vontade de estar lá” (coordenadora F), ou mesmo “a determinação em conseguir as coisas que têm de ser feitas” (coordenadora G). Esse aspecto foi comum a todos.

Quadro 4: Síntese das principais fontes de ajuda utilizadas pelos coordenadores

TIPO DE AJUDA	AJUDA
Características pessoais	Capacidade de dialogar Disponibilidade para estar nesse lugar Vontade de estar lá Determinação em conseguir as coisas que têm de ser feitas
Experiência/conhecimento	Conhecimento sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Aparato legal e normativo • Procedimentos da UNEB • Exercício da gestão universitária
Outras pessoas	Colaboração de professores Envolvimento de alunos Secretária Outros coordenadores de colegiado Membros da equipe da Prograd
Legislação e normas	Legislação de educação Normas, Instruções de processo. Documentos consultivos de suporte

Aqueles com mais tempo na Universidade, de outra parte, destacam, também, a sua experiência na Universidade e o conhecimento advindo dessa experiência. Tais conhecimentos são relacionados ao aparato legal e normativo, procedimentos da UNEB, bem como ao exercício da gestão universitária. Esse aspecto é evidenciado nos relatos a seguir:

Porque como eu vivo essa história da UNEB há muitos anos, eu acompanho todas as mudanças das legislações. E eu tenho essas coisas mais ou menos delineadas na minha cabeça, e isso facilita bastante. [...] Onde é que a gente tem que ir atrás. A quem a gente tem que solicitar. O que é que tem que solicitar. Eu acho que isso ajuda, também, bastante. (Coordenadora E)

Me ajuda muito o fato de não ser algo novo pra mim. Acho que o primeiro ponto é esse. Eu trago uma experiência. [...] Minha vida institucional foi sempre aliando a docência, sala de aula, com a gestão acadêmica dentro da Universidade. (coordenadora D)

No que se refere à ajuda que obtêm através de outras pessoas, os entrevistados citam a colaboração de professores, o envolvimento de alunos, a secretaria, outros coordenadores de colegiado, os diretores de departamento e membros da equipe da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. O relato da coordenadora G pode indicar o quanto a colaboração de uma professor mais experiente pode ser algo valioso para um coordenador neófito:

O que me ajuda? Uma professora que tem aí, extremamente envolvida com o colegiado, extremamente experiente. Bom, nesse sentido de coisas práticas que eu não conheço, ela conhece tudo de resolução. Ela tem uma super experiência, entendeu? E ela é muito envolvida com o colegiado. Então eu tenho o suporte total dela. (coordenadora G)

A ajuda através de outras pessoas, desse modo, pode ter o caráter de complementaridade, como no caso da secretária. Esse ponto é evidenciado nas falas das coordenadoras C e F:

O que me ajuda? A secretária. É fundamental. [risos] A minha secretária... Sem minha secretária eu não seria absolutamente nada. Ela me ajuda muito. Ela sabe de coisas que eu não sei, né? Ela estava aqui com a outra coordenadora. Então, assim, por exemplo, tem coisas práticas do dia a dia que é o secretário que sabe. Não é o coordenador que sabe (coordenadora C).

A minha secretaria já vem de outras gestões, então, também já tem o *know-how*. Não tem essa verticalidade com a gente. A gente dialoga, e uma orienta a outra. [...] A gente se afina. Eu acho que isso também garante uma tranquilidade na condução dos trabalhos. Quando eu não estou lá, eu fico tranquila." (coordenadora F)

Algumas pessoas são consultadas de forma mais pontual, como no caso de membros da PROGRAD, conforme ilustra a coordenadora F:

quando a gente tem qualquer dúvida, a questão de ligar para o setor, aqui em Salvador [PROGRAD] e a gente sempre tem uma resposta imediata ou por e-mail. Normalmente por e-mail. [...] Normalmente tem os e-mails institucionais que a gente aciona e eles não demoram em responder. Mas só, assim, quando a gente não consegue respostas buscando internamente. A gente só recorre quando a gente não consegue mesmo. (coordenadora F)

No que se refere ao uso de legislação e normas como fonte de ajuda, duas coordenadoras citaram esse aspecto casualmente. A coordenadora D diz: "A legislação. Eu sempre gostei muito de trabalhar com a legislação de educação". Do mesmo modo, A coordenadora F relata: "as normas, as coisas que tem pra gente fazer, foi instituído, assim, instruções de processo. Muito que você pode estar consultando, né? Documentos consultivos que lhe dão suporte".

Podemos observar nos relatos que os entrevistados valorizam especialmente suas características pessoais e experiência/conhecimento próprio ou de outros como fontes de ajuda. De outra parte, eles não citam qualquer fonte de consulta a dados institucionais, como bancos de dados ou sistemas informatizados. Isso pode indicar que eles pouco utilizam, ou mesmo não têm acesso a esse tipo de recurso informacional. É possível compreender que, em parte, por isso eles tenham maior tendência a valorizar a ajuda que conseguem em si mesmos e em suas relações sociais.

A fala da coordenadora C pode ser indicativa dessa inferência:

Como é que o sistema vai ajudar todo mundo, né? Como que as informações do sistema... poxa, é um sistema. A gente tem condições hoje de cruzar dados e facilitar, por exemplo, a questão da matrícula dos alunos. A gente fica num trabalho insano pra fazer acompanhamento, sendo que se o sistema entende o que eu preciso, ele pode gerar relatório pra mim. Agora, não é fácil. Porque eu preciso, também, entender... dizer claramente o que é que eu preciso. Que aí, o sistema faz isso. Mas se a gente também não sabe. Aí uma coisa vai embolando na outra. (coordenadora C)

O relato evidencia que a coordenadora gostaria de contar mais com um sistema informatizado para realizar procedimentos inerentes ao curso, como a matrícula. No entanto, sua frustração evidencia que essa condição não é alcançada.

4.2.3 Hiatos: Quais os obstáculos no trabalho do coordenador?

Quanto aos obstáculos, ou seja, aquilo que mais atrapalha, ironicamente o professor se apresenta como principal óbice citado, seja pela dificuldade em contar com ele ou por dificuldades de relacionamento. A coordenadora F é bem clara nesse sentido: “A pior coisa que eu acho, é a relação com os pares. É o que mais pega [...] Eu acho que o pior de lidar não é nem com os alunos, é com os pares. Não são todos não. Mas são um ou dois, que acabam... entendeu?” (coordenador F). Do mesmo modo, outros ces ressaltam esse aspecto: “principalmente a vaidade do docente [...] Não é a vaidade do colega só, não. A nossa também” (coordenador A); “Alguns professores, eles não colaboram tanto” (coordenador B); “os professores estão sempre ocupados com outras demandas, né?” (coordenadora D).

A coordenadora D aprofunda um pouco mais a maneira como a relação com o professor pode se estabelecer como um obstáculo. Ela considera difícil na relação com os pares transmitir a compreensão que tem do curso, a partir da posição que ocupa como coordenadora de colegiado. D entende que os conflitos e dificuldades advêm da ausência desse tipo de compreensão por parte dos professores, conforme denota a fala abaixo:

Mais difícil, vamos dizer, é passar essa visão que você tem do colegiado, da importância dele, do funcionamento dele... E terem disponibilidade, entendeu? Pra tudo aquilo que você quer, pensa e acha que deve fazer. [Que é] necessário fazer. Então, os professores estão sempre ocupados com outras

demandas, né? O professor da Pós tem horário na Pós, tem pesquisa, isso e aquilo. Às vezes é difícil você reunir. (coordenadora D)

De outra parte, aspectos ligados à escassez de recursos também são citados, como por exemplo: infraestrutura, materiais e corpo docente insuficiente. Tais aspectos, em alguns casos, podem, ainda, contribuir para dificuldades interpessoais, como evidencia o relato da coordenadora C:

Sala de aula, às vezes você não tem sala de aula. Falta sala agora. Eles abrem os cursos e esquecem que tem de ter infra. Ai você fica com um abacaxi que não foi você quem inventou, mas é você que vai ter de descascar. Você não comprou o abacaxi. Não ganhou o abacaxi. Mas ele tá lá pra você descascar. E você vai ver, começa a gerar um problema interno. No nível do Departamento, a gente começou com algumas brigas [...] discussões e coisas que a gente não concordava. Estranhamentos. Por um problema que nós não criamos, né? (coordenadora C)

Podemos observar nesse relato, que limitações de ordem material como recursos e infraestrutura, além das dificuldades que causam diretamente, podem minar o campo das relações interpessoais, dificultando assim uma situação já problemática.

Há, ainda, referências a dificuldades relacionadas a procedimentos e normas da Universidade, como prazos curtos, excessiva burocracia, e limitações normativas. Nesses casos, a pouca experiência pode representar um ingrediente potencializador. A fala da coordenadora C evidencia isso no relato a seguir:

São muitos processos. Que me atrapalha porque eu também não tenho conhecimento. Eu tenho pouco conhecimento. Eu vejo que quem está há mais tempo na coordenação, quem está mais envolvido, resolve de uma certa forma. Mas, por exemplo, são muitas instâncias pra gente que começa, são muitas instâncias: Consepe, Consu, Prograd, PGDP... é tanta sigla que no começo eu ficava: - Meu Deus, o que é isso? o que é isso? Até hoje eu não sei, todas as siglas. (coordenadora C)

Não obstante, mesmo entre os mais experientes, como a coordenadora E, identificamos dificuldades em lidar com a chamada burocracia. Nesse sentido, a referida coordenadora traz um sugestivo paradoxo, qual seja: uma coisa que atrapalha é “essa própria limitação das... Que vêm das resoluções”. Ou seja, para ela a orientação que as normas institucionais provêm, em muitos casos se estabelece como um obstáculo à ação do coordenador. Essa percepção evidencia como a coordenadora se vê esbarrando em estruturas que limitam sua capacidade de ação.

O quadro 5 apresenta uma breve síntese dos principais hiatos/dificuldades enfrentados

pelos coordenadores:

Quadro 5: Síntese dos principais hiatos/dificuldades enfrentados pelos coordenadores

TIPO DE HIATO / DIFICULDADE	HIATO / DIFICULDADE
Professor	Dificuldades interpessoais Pouca disponibilidade de tempo Pouca compreensão sobre as necessidades do curso
Escassez de recursos	Infraestrutura insuficiente Escassez de materiais Corpo docente insuficiente
Procedimentos e normas da Universidade	Prazos curtos Excessiva burocracia Limitações normativas

4.2.4 Transitando entre estruturas de poder

Um aspecto que evidencia como o coordenador de Colegiado de Curso se vê impactado por estruturas de poder é a falta de autonomia apontada pelos entrevistados. A coordenadora D, por exemplo, afirma de maneira categórica: “O colegiado não é um órgão que tenha, vamos dizer assim, autonomia”. De acordo com a coordenadora, por não se constituir como unidade financeira, o colegiado de curso, muitas vezes, fica à mercê da sensibilidade de outras instâncias para poder encaminhar suas questões.

A coordenadora D cita o exemplo de um evento importante para o desenvolvimento do curso, para o qual estava tentando viabilizar a participação de um grupo de alunos e professores:

Eu estou pensando em ir. Mas há os entraves. Não existe a não aceitação, ou a não concordância, ou não achar importante que o colegiado participe por parte da direção. Não há problema nenhum. Nenhuma dificuldade. Mas existem as questões mais relacionadas ao próprio planejamento da Universidade, ao próprio orçamento dela, às, vamos dizer assim, prioridades que são dadas.

A coordenadora E, de outra parte, destaca as limitações relacionadas ao arcabouço normativo que orienta o ensino superior, de modo geral, e a Universidade, em particular. E descreve um cenário composto por camadas de legislação que se sobrepõem de forma, muitas vezes, limitantes. De um lado há o aparato normativo Federal, ao qual se acoplam as normas estaduais:

então existe uma sequência, e na ponta, as resoluções, as determinações da própria instituição que a gente tem que seguir enquanto coordenador. A gente concorde, ou não, aquilo atrapalhe ou não a nossa atuação, dificulte ou não a nossa atuação, a gente tem que conviver com esses atritos que são naturais (Coordenadora E).

Os relatos das duas coordenadoras evidenciam a sensação de certo desamparo frente a uma densa estrutura que limita o raio de ação do coordenador por meio de obstáculos procedimentais, ou mesmo de normas que podem dificultar sua atuação e reduzir sua autonomia.

Essa sensação de pouca autonomia é evidenciada, ainda, pela coordenadora G, quando ela diz: “Você depende, às vezes, da disposição de uma pessoa que está numa posição superior pra você conseguir que a coisa ande”. A capacidade de diálogo, convencimento e perseverança, nesse caso, são preciosas, pois “absolutamente tudo é política e você tem que saber lidar” (coordenadora G).

Do ponto de vista das instâncias de poder no âmbito da Universidade, os coordenadores identificam duas que afetam diretamente a sua atuação: a Direção do Departamento e a Prograd. Quanto à primeira, todos os entrevistados afirmaram manter uma boa relação com seus Diretores e identificam na relação com eles um processo de colaboração. Não obstante, a coordenadora C sugere que o caráter colaborativo da relação pode não ser a regra dentro da UNEB:

O meu diretor é uma pessoa fantástica, superdemocrática, aberta, que chama a gente pra fazer junto. Então, a relação de poder, como é que ela interfere? Interfere de forma muito positiva. Mas eu não acho que isso seja uma realidade geral, infelizmente.

Já em relação à Prograd, o sentimento não parece ser exatamente o mesmo. Embora diversas falas apontem para a colaboração da Prograd em situações importantes, especialmente aquelas ligadas aos processos regulatórios de curso, é possível perceber nas falas uma certa tensão na relação entre alguns coordenadores e esse órgão da Administração Superior. Isso é evidenciado, principalmente na fala da coordenadora D:

E, da parte, por exemplo, de uma outra instância. Que é uma instância de poder, de mais poder do que o Departamento, que é a Pró-Reitoria [de Graduação]. Então, de muitas cobranças. De muitas cobranças em tempos recordes. Como se o colegiado tivesse uma mega estrutura que pudesse a tempo e a hora estar respondendo e estar atendendo. Ou que a Universidade estivesse, vamos dizer assim, em tudo OK. (coordenadora D)

D ilustra com um exemplo o descompasso que percebe entre as cobranças da Pró-

Reitoria e as condições para a atuação do coordenador no âmbito da Universidade:

O tempo todo a gente recebe e-mails, nós coordenadores, de coordenadores de colegiado de outros cursos da Universidade, de outros departamentos, do interior, particularmente, pedindo professor. - Por favor divulguem, nós estamos precisando de professor colaborador. Professor pra... e aí, lista: três, quatro, cinco disciplinas. Entendeu? E aí, a Prograd faz uma vídeo conferência e diz para os coordenadores e secretários de colegiado que tem uma agenda, que tem uma data, e que até essa data, todo o planejamento do ano de 2014.1 deve estar fechado.

Outro aspecto marcante nos relatos, no que se refere à influência das estruturas de poder, é a percepção de que as condições institucionais para o exercício da função de coordenador são mínimas. Nesse sentido, os entrevistados criticam a falta de preparação/formação para o exercício da função, bem como a precariedade do cargo, do ponto de vista formal. O coordenador B ilustra bem esse último aspecto:

existe um problema maior na UNEB, é a inexistência de cargos dec, realmente... oficialmente falando. Que a gente depende da assembleia legislativa. Depende da administração superior. Eu, no caso, o nosso curso não tem o cargo do coordenador.

A coordenadora C se refere ao exercício da Coordenação de Colegiado de Curso como "um desafio bom. Não te dá status, não te dá dinheiro, não te dá nada... mas te dá aprendizado com o outro" (coordenadora C). Embora denote falta de condições institucionais de valorização da função e expresse certo tom irônico, seu comentário aponta para o aspecto positivo de exercê-la. Essa visão otimista pode ser observada em todos os entrevistados, que, embora reconheçam dificuldades, tendem a pontuar aquilo que percebem como positivo para a Universidade, para o curso e para si mesmos. A fala da coordenadora F evidencia isso:

Você é eleito, e no meu caso eu fui candidata única. O que não é incomum. Até porque o colegiado acaba sendo um espaço que nem todos querem. Por conta, que é algo que, no olhar do outro, dá trabalho. Mas eu entrei no sentido de colaborar com a instituição e de aprender, também, né? Contribuir com a instituição. Eu acho que quem entra, entra mais nesse intuito. Porque, assim, a questão financeira não é o que pesa. Porque se for olhar por esse lado, acho que ninguém pegaria. [risos] (coordenador F)

Quanto à falta de preparação/formação, diversas falas evidenciam a lacuna que os entrevistados sentem. A coordenadora F, por exemplo afirma que "quando a gente entra no colegiado, acaba aprendendo na prática. Porque não existe uma preparação para ser coordenador de

colegiado” (coordenadora F). De modo complementar, A coordenadora D faz um quadro geral nebuloso em relação à formação para a gestão na Universidade como um todo:

Nós não fomos preparados para sermos gestores, de qualquer ordem. Nossa formação básica não nos dá, em campo nenhum, essa qualificação. Então, não somos [preparados] para coordenador, não somos preparados para uma direção, para uma Reitoria, para uma Pró-Reitoria, para nada. Nada que diga respeito à gestão acadêmica da Universidade. É uma lacuna que existe, essa lacuna de preparação. De um corpo de profissionais, que nós entramos como professores, que nossa porta de entrada na Universidade é através de concurso pra docência. Mas dentro da Universidade, nós somos convocados, chamados, a assumir diversos cargos. Desde o menor ao maior que é o de reitor. Mas eu entendo que existe essa lacuna, essa falta de formação.

A percepção de ausência de formação pode se estender também à função docente, conforme pontua a coordenadora G: “Eu trabalhei muito tempo em instituição privada. Então, a gente tem treinamento. A gente tem que observar aula. A gente é observado. Coisa que não existe aqui. Eu até queria”. Na visão de G, a relação de poder que professores da UNEB exercem em sua condição de “concurgado” dificulta esse tipo de prática. “Às vezes é um pouco desconfortável, estar falando com um colega que, realmente não tem... De alguma forma foi aprovado em um concurso numa certa circunstância. Mas, falta mais formação” (coordenadora G)

Com efeito a relação de poder exercida pelo professor pode impactar também no exercício da coordenação do colegiado. Nesse sentido, a coordenadora C relata que teve “duas situações no começo do ano em que o professor queria dizer que horário ele vinha dar aula” (coordenadora C). Esse tipo de postura, na perspectiva da coordenadora, se não enfrentado, pode levar à desagregação do curso. Conforme ela relata, embora a tensão do conflito possa trazer desgaste e gerar rumores e intrigas, é “preciso fazer funcionar. Isso vai ser bom pra todo mundo, né? Então, assim, isso faz, também, com que as pessoas comecem a [...] ter um direcionamento diferente”

Nesse sentido, um nível de tensão na relação com os pares parece ser algo intrínseco ao próprio exercício da coordenação do colegiado. A coordenadora F expõe esse aspecto no relato a seguir:

Nenhum professor pensa igual ao outro. Eu penso uma proposta, ele pensa outra [...] mas a gente tenta discutir, esgotar e chegar num consenso. Divergência sempre vai ter. Mas nunca é assim... Não vou dizer que é algo que seja, como é que eu vou dizer? às vezes tem reuniões que são mais pesadas. Mas, a gente chega num consenso. A gente decide o que a maioria acata. (coordenadora F)

4.2.5 O estado do coordenador: Como eu me sinto?

Embora os coordenadores se vejam com pouca autonomia, se ressintam da falta de formação para o cargo e da falta de valorização da função, cujo exercício pressupõe um nível de tensão na relação com seus pares, é interessante observar que, de modo geral, eles afirmam sentir-se bem nessa posição.

Especialmente aqueles mais experientes, quando perguntados sobre o sentimento em relação a estar na posição de coordenador respondem: “Eu me sinto bem. É uma função que eu me vejo e me sinto de forma muito tranquila. Não me sinto forçada” (coordenadora D); “Eu gosto muito de estar aqui. De fazer esse trabalho e ver cada dia chegar aqui e ter uma novidade” (coordenadora E); “Eu me sinto bem na função. Gosto do que faço” (coordenadora F); “Me sinto bem, me sinto nem pressionado, nem tão solto, né?” (coordenador A).

Os mais novos na função, de outra parte, embora compartilhem desse sentimento de bem estar, demonstram um pouco mais de tensão, conforme os trechos a seguir podem indicar: “Me sinto desafiada e me sinto bem. Cansa. Estou muito cansada” (coordenadora C); “Agora, estou mais confortável, né? Segundo semestre. No começo do primeiro semestre eu me assustei um pouco. Eu falei: – Ai meu Deus!” (coordenadora G).

A tensão que sentem parece advir, especialmente, da insegurança para exercer um cargo para o qual não se sentem preparados, conforme os relatos indicam. “É muito duro você entrar pra ter que administrar um monte de coisa que você não sabe. Que você não está apropriado desse conhecimento” (coordenadora C). “Era aquela sensação de será que vai dar certo? Eu vou dar conta?” (coordenadora G).

Vale ressaltar que mesmo entre os mais experientes há um sentido de desgaste associado à função e isso é demonstrado nas entrelinhas, e às vezes de forma direta conforme os trechos a seguir sugerem: “É minha última gestão, não é por eu estar devidamente chateado. Nós temos momentos de altos e baixos, mas, no mais, na quarta gestão, ainda me sinto bem” (coordenador A); “Gosto do que faço. Só que é uma função que requer muito de você” (coordenadora F).

4.2.6 Atividades: O que faz um coordenador?

A partir da análise dos relatos dos entrevistados, classificamos as atividades que realizam como coordenador em três grupos. O primeiro grupo (A) diz respeito àquelas atividades mais identificadas com o dia a dia do coordenador. São atividades citadas por pelo menos três entrevistados, totalizando um número de sete atividades. O quadro 6, abaixo, apresenta uma síntese desse grupo trazendo na primeira coluna a atividade, seguida de sua descrição e o número de vezes que foi citada.

Quadro 6: Atividades do grupo A

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MENÇÕES
Participar de Reuniões	Participar ou presidir reuniões	6
Tramitar Documentos	Responder documentos, processos estudantis, memorandos	5
Atender Alunos	Atender alunos e visitar salas de aula	5
Atender Professores	Tratar questões acadêmicas com professores	4
Coordenar a Secretaria	Articular-se com a secretária do colegiado	4
Organizar quadro de horários	Organizar quadro de horários de professores	4
Correspondências	Lidar com correspondências e e-mails	3

O segundo grupo (B) é composto por atividades um tanto mais pontuais, que ocorrem periodicamente, mas não de forma cotidiana. Essas atividades foram citadas por um ou dois coordenadores, conforme ilustrado no quadro 7.

Quadro 7: Atividades do Grupo B

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MENÇÕES
Articular-se com superiores	Articular-se com a direção, Prograd e outra Pró-Reitorias	2
Articular-se com outros colegiados	Articular oferta de disciplinas com outros Colegiados do Departamento	2
Articular-se com a comunidade	Receber demandas externas e representar a Universidade junto a órgãos externos	2
Emitir pareceres ao Consepe	Emitir pareceres ao Consepe	2
Eventos	Participar e promover eventos acadêmicos	2
Matrícula	Orientação de matrícula	1
Regulação	Preparar documentação para reconhecimento de curso	1
Acompanhar monitorias de ensino	Acompanhar monitorias de ensino	1

Por fim, o último grupo (C) é formado por atividades de caráter mais geral que deno-

tam o trato direto com a gestão pedagógica do curso. Embora cada atividade tenha sido citadas por apenas um coordenador, observa-se que elas dizem respeito a um mesmo foco de atenção, qual seja, a gestão pedagógica do curso (QUADRO 8).

Quadro 8: Atividades do grupo C

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MENÇÕES
Elaborar Plano de ação	Elaborar o plano que orientará a gestão do curso	1
Acompanhar o desenvolvimento do plano de ação	Acompanhar o desenvolvimento do plano que orienta a gestão do curso	1
Administrar questões acadêmicas administrativas do curso	Tratar questões acadêmicas no dia a dia do colegiado	1
Gerir o currículo	Tratar questões que dizem respeito ao desenvolvimento do currículo do curso	1
Pensar questões para o planejamento acadêmico	Identificar questões que precisam ser tratadas no colegiado	1

Considerando que o grupo A reúne as atividades de caráter cotidiano, e foi o grupo de atividades mais citadas nos relatos, nos aprofundaremos na análise dessas atividades. Posteriormente, comentaremos de maneira mais breve os grupos B e C. Assim, elaboramos o quadro 9 com uma síntese das respostas dos entrevistados. Nela constam, a forma como as atividades ajudam, como atrapalham, como os coordenadores se sentem ao realizá-las, como as estruturas de poder interferem e o que modificariam na atividade se possuíssem uma varinha de condão mágica.

Dentre as sete atividades, duas se destacam por serem identificadas como oportunidades de melhor conhecer a UNEB: Participar de reuniões e tramitar documentos. Embora esse não seja o propósito de tais atividades, o caráter simbólico e ritual atrelado a elas parecem oferecer a condição para que o coordenador perceba a dinâmica do ambiente da Universidade.

No caso da participação em reuniões, esse aspecto é bastante evidente. A coordenadora F, por exemplo ressalta que em reuniões “na realidade, eu mais ouço do que falo” (coordenadora F). De modo complementar, a coordenadora D enfatiza “no momento em que você participa dessas reuniões, você tem conhecimento do que está acontecendo com o outro” (coordenadora D). Para D, é na interação com o outro que o aprendizado ocorre, conforme ela ilustra em sua

Quadro 9: Síntese das respostas sobre atividades do Grupo A

ATIVIDADE	COMO AJUDA	COMO ATRAPALHA	COMO SE SENTE	INTERFERÊNCIA DE ESTRUTURAS DE PODER	VARINHA DE CONDÃO
Participar de Reuniões	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar soluções • Socializar • Conhecer a Uneb • Buscar ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupa a agenda • Acumula tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo • Produtivo • Tenso • Desconfortável • Útil 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisões inócuas (revogadas pela administração superior) • Disputas de território 	<ul style="list-style-type: none"> • Retirar a voz de alguns • Ter um clone • Menos proximidade • Focar no desenvolvimento institucional
Tramitar Documentos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a Uneb • Organizar-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda muito tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável • Gratificado 	<ul style="list-style-type: none"> • Minúcia excessiva • Arbitrariedade de normas e resoluções • Não há escolha 	<ul style="list-style-type: none"> • Informatizar processos • Reduzir burocracia
Atender Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar problemas • Avaliar o curso • Informar o aluno • Conhecer o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Paternalismo • Confusão de papéis • Sobrecarga 	<ul style="list-style-type: none"> • Tranquilo • Paciente • Dá trabalho, mas me sinto bem 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão estereotipada do coordenador (algoz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir cobranças e expectativas
Atender Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar problemas • Pensar o curso • Refletir 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de relacionamento • Solicitações descabidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tranquilo, dentro do possível • Confortável • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de contar com o professor (ocupado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o professor mais presente
Coordenar a Secretaria	<ul style="list-style-type: none"> • Lidar com burocracia • Manter registro • Organizar prioridades 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvia a atenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessorado • Apoiado • Confortável 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas demandas da administração superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar espaço físico
Organizar quadro de Horários	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o professor • Ter o curso na mão 	<ul style="list-style-type: none"> • Gera insatisfações • É chato/mecânico • Demanda muito tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansioso • Desconfortável • Incomodado 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores novos pegam sobras • Difícil contar com professores de outras áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir Carga horária diária • Fixar horários de professores • Tirar essa atividade do coordenador
Correspondências	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a comunicação • Informar-se 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda muito tempo • Discussões inadequadas (e-mail) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impaciente • Confortável 	<p>-----</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não entrar em listas de discussão (e-mail)

fala: “você diz: – Ah, eu fiz assim. Aí o pessoal diz: – Ah, você fez assim? Eu vou fazer também, pra ver. Então, essa troca é super-saudável” (coordenadora D).

Não obstante, um grande volume de reuniões, bem como a hostilidade de alguns participantes, podem levar ao desgaste e deixar o coordenador tenso e desconfortável, conforme as falas a seguir sugerem:

Porque, a cada reunião você sai com uma sacolinha de tarefas pra cumprir. Ai, você vai acumulando atividades, acumulando função, acumulando atividades. Então, às vezes, atrapalha mesmo na questão do fazer. [...] Eu estou, acho que em quatro comissões, fora daqui. E ai, começa, senta numa, senta noutra. Participar da reunião é tudo de bom, se você pudesse participar da reunião e delegar, né? (coordenadora D)

Os colegiados também se estabelecem na reunião de conselho departamental, e a gente leva posições do curso. Lá, a relação de poder se estabelece mesmo, que parece cachorro, cada um vai lá, levanta sua perninha e estabelece seu território. (coordenador A)

Provavelmente por isso os coordenadores afirmam que se pudessem modificariam a maneira como as reuniões ocorrem retirando a voz de alguns, cujos argumentos refletem apenas interesses particulares, reduzindo a prolixidade das argumentações, focando as discussões no desenvolvimento institucional e contando com um clone para poder estar em mais de um lugar simultaneamente.

No que se refere à tramitação de documentos, o aprendizado a que os coordenadores se referem foca-se mais no aspecto procedimental e normativo da Universidade. A partir da necessidade de formalmente emitir opinião sobre um assunto, o coordenador é instado a informar-se, conforme relatam os coordenadores B e G:

Quando a gente tem um processo estudantil um pouco mais elaborado, como matrícula vinculante, participação no ciências sem fronteiras, tipo prorrogação do tempo de integralização curricular, tudo isso faz com que a gente busque as resoluções, busque como funciona isso na universidade (coordenador B).

Às vezes, assim, você tem que descobrir coisas. Muitas vezes, eu não sei o que fazer. Eu tenho que falar com essa pessoa, com essa e com essa. Pedir pro secretário investigar, falar com a Professora [que me ajuda]. Ler resoluções, entendeu? (coordenadora G)

Ao tramitar documentos, portanto, o coordenador termina por vislumbrar meandros da instituição que lhe conferem um conhecimento mais aprofundado de seu funcionamento. Assim, acumulam conhecimento e experiência que tanto valorizam, pois facilita o exercício da função.

De outra parte, a excessiva minúcia com que alguns setores lidam com o trâmite de documentos pode se estabelecer como um óbice. Nesse sentido, a coordenadora G traz um exemplo:

Essa grávida de quem eu estava te falando. Nós fizemos uma notificação extremamente detalhada [...] e aí, lá, eles [disseram]: - Não, mas não sei o quê.... – Mas está tudo explicado. Eles acham uma coisa. Que eu acho que está tranquilo, mas, tudo bem. Aí, eu refaço. Peço pra grávida quase parindo vir aqui pra assinar de novo. Seria isso. No sentido de que, às vezes, eles complicam um pouco. Eu acho que as pessoas podiam ter um pouco mais de maleabilidade (coordenadora G)

Assim, embora os entrevistados, de modo geral, se sintam gratificados por tramitar documentos que resolverão situações práticas de alunos e professores, e sintam que adquiram aprendizado sobre a UNEB no processo, eles consideram essa atividade excessivamente burocrática e gostariam de informatizar o trâmite, simplificando-o.

Dois outras atividades que destacamos são atender alunos e atender professores. Os entrevistados identificam que elas ajudam a avaliar o curso e detectar problemas antecipadamente. No caso do aluno, as falas dos coordenadores sugerem que essa é a principal forma de avaliar o andamento do curso.

O aluno tá na ponta. Tá lá na sala de aula. O aluno sofre, vamos dizer assim, o impacto de um projeto... de uma ideia que a gente pensou de um curso. E ele sofre isso no dia a dia na sala de aula, com os professores, com as demandas de aula, essas coisas todas, né? E as dificuldades, também, que eles têm. Então, a gente tem de saber como trabalhar. E o olhar deles nos ajuda, também a avaliar o curso, aquela proposta que a gente tá fazendo, o trabalho que a gente está fazendo, entendeu? Porque às vezes a gente pensa que está indo pelo caminho certo, que está ajudando, e não está (coordenadora D).

De modo complementar, o contato com os alunos pode ajudar, ainda, no sentido de melhor informá-los, contribuindo, assim para sua formação. Há, aí, um forte sentido dialógico, onde o coordenador aprende sobre o desenvolvimento do curso com os alunos, ao tempo em que leva a eles informações que podem ajudá-los no seu trajeto formativo.

Ouvir as angústias. Ouvir as necessidades e ponderar sobre elas. Porque nem tudo que se ouve é possível. Nós vivemos numa conjuntura de universidade [onde] o ideal é uma coisa e o real é outra, completamente diferente. Inclusive para esclarecer, para informar nosso aluno. Para trazê-los à realidade (coordenador A).

No entanto, tal relação pode assumir contornos indesejáveis quando o nível de expectativas é muito elevado e a compreensão sobre o que é possível do ponto de vista institucional não é clara. O próprio coordenador A destaca esse aspecto.

Eles não conseguem distinguir até onde vai o coordenador, onde tá o professor e onde tá a pessoa. Às vezes eu vou trazer uma informação com o intuito de... Vou dar um aviso, né? no intuito mesmo de dizer: Tá assim e não tem jeito. Aí eles acham que a culpa é do... que eu tô impondo, que isso aconteceu porque eu deixei que acontecesse (coordenador A).

Do mesmo modo, a relação com professores cumpre papel semelhante. Através do contato com o professor os Entrevistados identificam uma forma de acessar as relações que acontecem em sala de aula e, dentro das possibilidades, influenciar no sentido de promover os princípios que regem o projeto pedagógico. Essa relação, conforme já destacamos anteriormente, pode ser bastante tensa e mesmo se estabelecer como principal dificuldade na gestão de um curso de graduação.

Nesse sentido, o coordenador A é enfático ao argumentar que o contato com o professor atrapalha quando:

a vaidade é o que vem em primeiro lugar: os interesses pessoais, as questões... Quando eu digo interesses pessoais eu estou dizendo a forma que o professor vem buscando algo que ele sabe que não é legal, o jeitinho, o famoso jeitinho que atrapalha (coordenador A).

De outra parte, á a percepção de que a própria condição do exercício da docência universitária faz com que o professor esteja “dividido, aí, em muitas atividades” (coordenadora D). Essa dispersão pode levar ao individualismo e a dificuldades em estabelecer um sentido de corpo, levando o professor a se focar em interesses pessoais. Assim, a realidade ideal para os coordenadores entrevistados é aquela em que ele conta com o professor integralmente.

As três atividades restantes no grupo A, organizar quadro de horários, coordenar a Secretaria e lidar com correspondências, se caracterizam como atividades de apoio ao exercício do cargo. Enquanto as quatro anteriores lidam com aspectos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento do curso, estas fornecem condições de suporte para que o coordenador possa atuar.

A organização do quadro de horários, embora possa fornecer um conhecimento mais detalhado sobre a dinâmica do curso e dos professores, é vista, de modo geral, como algo indesejável e potencialmente conflituoso.

É muito chato, né? O negócio é um trabalho que é chato... Não é um trabalho intelectual. É um trabalho mecânico. Entendeu? Que sempre esbarra nessa questão do conflito. Às vezes é desgastante, porque tem professores e tem professores. Tem uns que estão sempre causando um desconforto para o coordenador. Porque se você bota ele pra dar aula segunda e quarta, ele queria terça e quinta. Aí você diz: - No próximo horário eu boto terça e quinta. Aí, você bota terça e quinta e ele diz: - Mas esse semestre eu vou querer segunda e quarta (coordenadora E).

A realização dessa tarefa, no entanto, é a condição mínima para que o curso aconteça. Sem horários e disciplinas atribuídos a professores, não é possível iniciar um semestre letivo.

A Coordenação da Secretaria, de outra parte, é algo visto com muito bons olhos pelos entrevistados. Para eles, a secretaria ajuda principalmente a lidar com registros acadêmicos e tramitação de documentos. Ajuda também na gestão das relações, pois a secretaria funciona “para atender os alunos. Que tratam muito bem alunos e professores. Que têm bons relacionamentos com alunos e professores” (coordenadora E). A secretaria pode se estabelecer, ainda, como ponte entre o colegiado e a administração superior. Nesse caso, no entanto, os entrevistados têm uma percepção negativa. A coordenadora D, por exemplo, se sente pressionada a atender as demandas “de forma tão imediata”.

Por fim, as correspondências oferecem o suporte na comunicação do coordenador com alunos, professores, setores da Universidade, bem como com organizações externas. É uma atividade que pode retirar do coordenador a sensação de isolamento nas atribuições do curso.

Quando eu olho os e-mails, quando eu procuro responder, tal... Eu estou me entrosando com outras instituições. Eu estou sabendo o que está acontecendo em outros locais. Entendeu? Eu participo de alguma forma. Até, muitas vezes, das decisões. Porque eu estou colocando minhas posições. Então, isso, eu acho muito positivo. Não sei como é que seria, por exemplo, se eu ficasse isolada (coordenadora E)

Curiosamente, no entanto, a lista de discussão por e-mail dos coordenadores de Colegiado de Curso da UNEB é vista de forma negativa. As discussões travadas através desse instrumento são consideradas, em grande parte, desnecessárias e inúteis, conforme os relatos a seguir sugerem:

Como coordenadora, eu faço parte do grupo dos coordenadores de colegiado de curso. Mas eles não discutem... pra mim. Eu nunca participei de nenhuma discussão deles. Eu recebo na minha caixa. Ai clico a primeira pra ver o que é e vou descartando (coordenadora D).

Tem a lista de coordenadores. E aí começa... Na época de eleição [para reitor] é um inferno. Porque, aí, não vou me meter nessa. Tem gente que manda: por favor, me tire dessa lista. Mas, eu deixo lá. Mas, vai enchendo o saco. Porque às vezes as pessoas... Eu tenho mais o que fazer, realmente (coordenadora G).

No que se refere às atividades do grupo B, percebemos certa dispersão entre os focos de interesse. Há aquelas voltadas à articulação com setores da Universidade (Prograd, Diretoria e outros colegiados) e com a comunidade. Outras se estabelecem de forma mais sazonal, porém regular, como orientação de matrícula, realização e participação em eventos e preparação para atos regulatórios do curso. Compõem esse rol, ainda, o acompanhamento de monitorias de ensino e a emissão de pareceres para o Consepe.

Como tais atividades foram citadas por um ou dois coordenadores, compreendemos que se tratam de atividades relacionadas a contextos mais específicos. Assim, naqueles cursos que estão passando por processos regulatórios, a preparação de documentos para esse fim é uma atividade bem presente, e por isso é citada. A articulação com outros colegiados, por sua vez, é citada por coordenadores em cujo departamento há maior integração entre os cursos na oferta de disciplinas, motivada, em parte, pela adoção do princípio interdisciplinar e, em parte, pela pouca disponibilidade de professores.

A articulação com instâncias superiores, embora citada por apenas um coordenador, é associada à condição de pouca autonomia do colegiado. Conforme argumenta a coordenadora D, “o Colegiado ele precisa comunicar, solicitar pedir à Direção [...] eu não tenho autonomia ou poder de autorizar”. Por essa razão, provavelmente, essa articulação é vista como um tipo de atividade mais pontual, indispensável ao encaminhamento de necessidades específicas.

A articulação com a comunidade, de outra parte, se apresenta com dois enfoques distintos: atender demandas da comunidade e representar a Universidade junto a órgãos externos e parceiros. Dentro da amostra de entrevistados, observamos uma tendência dos departamentos do interior no sentido de lidar com demandas mais diretas com a comunidade, como disponibilizar profissionais para palestras, entrevistas em rádios locais e atividades junto a estudantes da educação básica. Entre os coordenadores da capital percebemos uma tendência pela representação institucional, especialmente junto a conselhos profissionais.

A coordenadora F citou o acompanhamento de monitorias de ensino, como forma de acompanhamento e avaliação do curso, por se tratar de um momento particular do curso em que acontece o “início de exercício da profissão” (coordenadora F). Essa atividade pode ser entendida como atender alunos e professores, apenas em um momento específico, que, pela sua singularidade, pode apontar dificuldades encontradas ao longo do percurso formativo.

Já a emissão de pareceres ao Consepe, se apresentou como um ponto de incomodo para a maior parte dos coordenadores entrevistados. Embora apenas dois tenham citado como uma atividade específica, outros fizeram menção particular a esse tipo de parecer na atividade de tramitar documentos. De modo comum, os coordenadores consideram essa atividade como uma formalidade que toma o seu tempo e não acrescenta muito a eles ou à instituição.

Na maioria das vezes... pelo menos todos os que eu tenho recebido nesses quatro anos. Sempre vem dando... Deferindo a solicitação. Ai vem pro conselheiro e o que é que o conselheiro faz? Desenvolve todo o processo, por onde essa papelada passou, e com base no parecer que já foi dado, ele dá o seu parecer. Então, quer dizer, eu vou validar algo que já está validado. Eu acho que é muita burocracia (coordenadora F).

A coordenadora D, de outra parte, chama atenção para um aspecto mais profundo envolvido na atual condição de funcionamento do Consepe.

Eu não participei de nenhuma reunião do CONSEPE, e eu estou praticamente há um ano e meio no colegiado. Eu só recebo processo. Então, eu acho que isso é complicado. [...] Eu vejo o CONSEPE como um dos órgãos mais importantes da Universidade. Então... Pelo menos no campo acadêmico, é. Ele necessariamente teria que se reunir, pelo menos, uma vez no primeiro semestre e uma vez no segundo. É o mínimo. Pra discutir essa Universidade tão complexa (coordenadora D)

A Fala de D denuncia algo grave, em sua opinião, a transformação do Conselho Acadêmico de maior poder dentro da Universidade em uma instância de emissão de pareceres para aprovação ad referendum do Reitor, sem a devida articulação dos conselheiros por meio de reuniões. Ela percebe este fato como uma forte interferência das estruturas de poder, no sentido de neutralizar esse lugar institucional importante.

Por fim, o grupo C traz uma série de atividades mais ou menos comuns entre si, que dizem respeito à gestão pedagógica do curso. Elaborar e acompanhar Plano de ação, administrar questões acadêmico administrativas do curso, gerir o currículo, ou pensar questões para o planejamento acadêmico, em última análise se referem ao mesmo processo. Aquilo que os próprios entrevistados identificam como o propósito da função do coordenador de Colegiado de Curso: “fazer a gestão de um curso” (coordenadora D)

4.2.7 Sucesso ou fracasso: Eis a questão

Perguntados sobre situações que se destacaram pela obtenção de sucesso ao tomarem decisões na liderança do colegiado de curso, os entrevistados citaram sete eventos que podem ser caracterizados em três tipos, conforme quadro 9, abaixo.

Quadro 10: Situações bem sucedidas

TIPO	SITUAÇÃO
Regulação/adequação curricular	O processo de reconhecimento do curso
	Fazer a reformulação curricular do curso
	A aprovação do novo currículo
Processos pedagógicos	A implantação de equipamento para desenvolvimento de práticas profissionais
	Desenvolvimento de seminários interdisciplinares de pesquisa e prática
Articulação com professores	Convocar todos para construir o quadro de horários juntos
	Intensificar a discussão pedagógica sobre o curso em reunião colegiada

Perguntados sobre situações que se destacaram pelo fracasso ao tomarem decisões na liderança do colegiado de curso, no entanto, os entrevistados, em geral, tiveram dificuldades em lembrar alguma situação. Apenas três citaram eventos que podem ser caracterizados em dois tipos, conforme a quadro 10, abaixo.

Quadro 11: Situações mal sucedidas

TIPO	SITUAÇÃO
Adequação curricular	Proposta de reformulação curricular do curso
Processos pedagógicos	Capacitar o corpo docente para a nova abordagem do curso
	Fazer a leitura da normatização do estágio para o curso

Inicialmente analisaremos as situações de sucesso. No que diz respeito aos processos de regulação e adequação do curso, reconhecimento de curso, reformulação curricular e aprovação de novo currículo, os entrevistados apresentaram níveis de aspiração distintos. Desde a garantia de “condições mínimas de funcionamento do curso” (coordenador A) até a adequação do “curso ao momento que ele vive hoje” (coordenadora E).

Quanto às dificuldades, o coordenador A menciona a pouca colaboração dos professores, tornando o processo um tanto solitário. A coordenadora E, do mesmo modo, cita dificuldades relacionadas aos professores, nesse caso no sentido de resistir ao processo de reformulação do curso. Segundo E, o processo leva a refletir sobre a prática, e isso “mexe com brios. Mexe com pensamentos divergentes. Então, você tem, também, que administrar os conflitos, né?” (coordenadora E). Uma outra dificuldade mencionada foi “a morosidade. Muito tempo, né? Demora da resposta” (coordenadora G).

Em relação à ajuda que obtiveram nas situações, os coordenadores enfatizaram o apoio da Direção do Departamento e da secretaria do colegiado. De outra parte, eles valorizaram aspectos relacionados a sua própria condição como “ser uma pessoa nova no colegiado. E logo que eu assumi, eu joguei isso na frente para fazer, entendeu?” (coordenadora E), bem como características pessoais: “minha obstinação e o meu detalhismo” (coordenadora G).

Do mesmo modo, as instâncias superiores foram mencionadas por todos como facilitadores dos processos, especialmente a Direção do Departamento e a Prograd, conforme denota a fala a seguir: “Essas estruturas de poder: Direção, Reitoria, Prograd, foram fundamentais. Então, sem os poderes constituídos, pro processo avançar era terrível” (coordenador A).

E o que os coordenadores concluíram com esses casos de sucesso?

Concluo que vale à pena a gente acreditar no que a gente pode fazer. Acreditar nessas estruturas. Que às vezes a gente desacredita. Porque às vezes as pessoas não investem. É porque não acreditam. (coordenadora E)

Acho que a doação ao processo, aquele negócio de você se entregar mesmo àquela questão. Deixar até algumas questões... de realizar determinadas situações para estar à disposição daquela ação. Acho que foi fundamental. (coordenador A)

Que a gente tem que, realmente, estar sempre em cima, né? Pra conseguir as coisas. Mas que existem... Ainda bem, né? Que existem pessoas dispostas a ajudar. Da própria Prograd, a orientar. (coordenadora G)

Quanto às situações relacionadas a processos pedagógicos, implantação de equipamento para desenvolvimento de práticas profissionais e desenvolvimento de seminários interdisciplinares de pesquisa e prática, novamente, os coordenadores citam o professor como obstáculo. De acordo com o coordenador B, em relação à implantação do equipamento de práticas, “alguns professores não concordavam com a proposta, né?”. Já a coordenadora D comenta que a própria situação de desenvolvimento dos seminários surgiu a partir de dificuldades entre alunos e um professor. “Porque já estava uma relação dos alunos com o professor, meio complicada. Porque ele achava que os alunos não estavam... O problema era dos alunos” (coordenadora D)

A ajuda para lidar com a situação, no caso do coordenador A veio da “vontade de colocar a estrutura pra funcionar. De oferecer pro aluno algo a mais, um *plus*. E ser um dos primeiros curso a desenvolver essa atividade”. Já no caso de D veio especialmente dos alunos, que foram compreensivos e colaboraram com todo o processo.

Finalmente, as situações relacionadas à articulação com professores, convocar todos para construir o quadro de horários juntos e Intensificar a discussão pedagógica sobre o curso em reunião colegiada, parecem motivadas por questões trazidas pelos próprios professores. Para a coordenadora C, por exemplo, na montagem coletiva do quadro de horários “cada um ali tinha de garantir que não ia ficar nem sobrecarregado e que ia disponibilizar os horários que podia disponibilizar”. Já para a coordenadora F, nas discussões pedagógicas o motivador foram “as queixas dos professores articuladores, da falta de envolvimento dos professores nos trabalhos interdisciplinares”. Talvez por serem questões provocadas pelos professores, ambas as coordenadoras não identificaram obstáculos nessas situações e o que ajudou, foi justamente o acolhimento das propostas.

Quanto às situações de fracasso, aquela relacionada à adequação curricular foi motivada, de acordo com o coordenador A, pela necessidade de “Atender uma legislação que vinha de cima pra baixo”. Talvez por não ser algo orgânico ao curso, houve dificuldades em implementar e “a secretaria acadêmica não conseguiu enquadrar isso no sistema, A Prograd também não. E pra gente administrar isso, ficou difícil” (coordenador A). A ajuda, nesse caso, veio do “envolvimento do coletivo [...] de alunos, professores, da própria direção que entendeu que não dava pra fazer isso” (coordenador A).

O coordenador A faz um breve relato que indica como a situação foi trazida para o curso e o que deu errado:

Inicialmente foi a demanda de cima pra baixo: do MEC pra Cá. Eles criaram um problema, da questão da reformulação. E a UNEB foi a questão da morosidade de promover as ações para que a reformulação acontecesse. Quando ela veio acontecer, foi em cima, a queima roupa. Comece agora e vá a toque de caixa. E foi um desespero. E trocentas viagens [...]. E isso e aquilo, e reúne comissão disso [...] eu sozinho, não tinham [outros] cursos [similares] [...]. E eu tinha que discutir com a professora de [outro tipo de curso]. Não era isso que tinha de ser.

Esse relato indica os problemas que podem decorrer da imposição de alterações em um curso sem a devida articulação com o corpo docente. No caso em tela as medidas precisaram ser suspensas para que não houvesse prejuízo aos alunos.

Nas situações relacionadas a processos pedagógicos, capacitar o corpo docente para a

nova abordagem do curso e fazer a leitura da normatização do estágio para o curso, novamente, os obstáculos encontrados dizem respeito ao professor. Para a coordenadora C, por exemplo, a agressividade de uma professora que se sentiu exposta por estar em processo de capacitação foi o estopim de uma crise no processo. “Se ela tivesse falado não no nível de agressividade que ela falou, talvez a gente pudesse ter dado outro rumo pra conversa” (coordenadora C) resume.

Já a coordenadora D, teve problemas com a falta de compromisso de um professor em entregar uma proposta inicial de estágio curricular para ser discutida em colegiado.

Ficou de fazer e não fez. Não apresentou. Eu cobrei várias vezes, bem discretamente. A gente está precisando levar, dar resposta, levar isso de volta pro colegiado. E não deu. Não deu certo e eu tive de procurar outro caminho, pra não ficar parada. Aí, fui buscar outras pessoas do colegiado pra conversar e começar a minutar esses documentos. Então, não deu certo (coordenadora D).

Para ambas, o que ajudou foi a própria capacidade de lidar com a situação. No caso da coordenadora C, a “capacidade de engolir sapo” foi fundamental, pois minimizou os danos. Para a coordenadora D a sua capacidade de aprender com os erros foi o que ajudou, pois a partir desse episódio ela buscou outra estratégia para tratar o assunto.

Quanto aos que não foram capazes de identificar situações de fracasso na liderança do colegiado, suas falas indicam que a forma como o trabalho colegiado é conduzido pode levar a não enxergar situações de insucesso. Como as questões estão sempre em discussão, e tudo é decidido com a participação do grupo, aquilo que poderia ser identificado como fracasso é, muitas vezes, percebido como uma etapa preliminar. A fala a seguir ilustra essa percepção: “A gente discute tudo e toma a decisão do coletivo. Acho que por isso é difícil perceber o que não deu certo. Porque quando não dá certo, é uma questão do coletivo, que daí assume, né?” (coordenadora F).

Do mesmo modo, a coordenadora E relata:

Uma decisão pra você tomar e não ser boa, na grande maioria das vezes é uma decisão solitária. Ela já não é boa por isso. Eu acho que de modo geral, nesse primeiro ano, eu acho que não tomei nenhuma decisão que tivesse, assim, sido ruim. Ela pode não ter sido agradável para alguém. Você entende? Fiz algumas modificações, sim. Nas formas das disciplinas serem ministradas. Mas isso ai, faz parte do meu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DO OBSERVATÓRIO REGIONAL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OREU)

A partir da análise dos dados, é possível fazer algumas considerações quanto à implantação do Observatório Regional do Estudante Universitário como ferramenta de gestão para coordenadores de Colegiado de Curso.

Em primeiro lugar, observamos que a utilização de sistemas informatizados de bancos de dados como uma referência para a tomada de decisão não é algo comum ao contexto de atuação dos coordenadores de colegiado da UNEB. De modo geral, a atuação do coordenador é calcada em um tipo de gestão mais empírica e “artesanal”. O aprendizado sobre processos e trâmites da Universidade advém da prática, com poucas referências a mecanismos institucionais de consulta e orientação. As informações sobre o desenvolvimento do curso são colhidas no contato direto com alunos e professores. Não obstante o aspecto desejável e salutar da interação do coordenador com docentes e discentes em diálogo sobre o curso, entendemos que uma visão analítica embasada em dados situacionais poderia potencializar esse diálogo e oferecer uma visão mais apurada ao coordenador.

Dois fatores podem estar relacionados à pouca utilização de bases de dados na gestão acadêmica dos cursos de graduação: i) a ausência de formação específica para gestão acadêmica, que aprofunde as políticas setoriais do ensino superior e a utilização de dados como referência para a tomada de decisões voltadas à sua implementação; ii) bem como a precariedade dos sistemas de bancos de dados disponíveis na Universidade, que em muitos casos pecam na sistematização e trato da informação. Ou seja, não geram os tipos de suporte que o coordenador considera necessário.

No que se refere ao último fator, nossa compreensão está embasada não apenas nos relatos colhidos durante o desenvolvimento desse estudo. A experiência na realização de trabalhos técnicos de consultoria para a Universidade, assim como a atuação junto à Secretaria Especial de Avaliação Institucional, permitiram um contato mais direto com as bases de dados utilizadas na Instituição. Nesse sentido a inconsistência das informações e a falta de sistematização dos dados foram situações observadas de forma recorrente.

Diante disso, podemos supor que disponibilizar um manual de informações de caráter mais geral sobre o perfil de estudantes do ensino médio e da UNEB possivelmente não despertará o interesse dos coordenadores e dificilmente terá impacto na gestão dos cursos de graduação. Uma vez que os coordenadores pouco utilizam sistemas de informação relacionados

diretamente ao desempenho de seus cursos, não seria razoável esperar que eles façam uso de informações de caráter mais amplo e abrangente.

Isso, contudo, não significa que a implementação de um observatório com a natureza do OREU seja inviável. A experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com seu Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU¹²) demonstra que uma estrutura dessa natureza pode gerar impactos quando implantada na Universidade.

As observações sobre o contexto de atuação do coordenador de Colegiado de curso, não obstante, podem sugerir recomendações capazes de facilitar a assimilação do OREU na prática da gestão acadêmica dos cursos de graduação. Nesse sentido, o pensamento de Lewes (apud ABERCRUMBIE, 1960, p.51) expressa bem o tipo de visão que propomos: “E o novo objeto apresentado ao sentido, ou a nova ideia apresentada ao pensamento, precisam ser solúveis em antigas experiências, ser reconhecidos como semelhante, do contrário passarão despercebidos e incompreendidos”.

Desse modo, entendemos que a assimilação de uma ferramenta de suporte à gestão como o OREU terá maior sucesso à medida que se aliem, de um lado, processos formativos e, de outro, a adequação do sistema que dá suporte ao observatório às necessidades dos gestores.

No que tange os processos formativos, a análise dos dados nos leva a entender que os coordenadores de Colegiado de Curso de Graduação, em grande parte, possuem boa compreensão sobre os aspectos pedagógicos implicados no desenvolvimento de um currículo em sua área de atuação. No entanto, a compreensão acerca das políticas de ensino superior de caráter mais amplo, como aquelas exploradas no capítulo 1, parecem fugir de seu domínio.

Durante as entrevistas esse perspectiva se evidenciou nos relatos, em geral, voltados a aspectos internos dos cursos e à preparação para a atuação profissional na área de formação. A perspectiva de atuação do coordenador no sentido de promover políticas voltadas ao acesso e permanência na Universidade pouco se evidenciou. Em verdade, apenas uma coordenadora (C) abordou o assunto diretamente, demonstrando contradições presentes no desenho institucional que poderia dar suporte a esse tipo de política, conforme o trecho abaixo:

a gente tem uma característica dos cursos da UNEB que você tem muito aluno carente, que precisa trabalhar. Só que esse é um curso diurno. E assim ... tem muito aluno que virou bico pra mim, também por causa disso. Porque, assim: Olha, eu tenho um curso diurno, ou seja, tenho aula de manhã e de tarde. Eu preciso trabalhar. Eu não posso escolher um curso diurno. Eu tenho que escolher um curso noturno. Essa é uma limitação. Ai o aluno chega e se matricula. E chega aqui e diz assim: - Olha, eu não posso fazer esse horário

¹² Disponível em: <<http://coordenadora.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/>>.

porque eu trabalho. - Como assim? Você escolheu um curso que a opção é essa, então, você não tem outra opção. - Ah, não. E aí vem e fala que a Universidade tem que entender, que eu: - Professora, se eu não trabalhar eu não sobrevivo. - Então, sobrevive! Vai trabalhar e escolha um curso que você possa fazer. - Ai, mas, isso é... Sabe, Eles acham que eu sou uma carrasca. [...] O que eu tenho tentado discutir com esses alunos é que a gente tem as escolhas. Que a gente faz as escolhas e que por mais que eu compreenda que seja perverso, esse sistema, é assim, e eu não posso mudar essa realidade (COORDENADORA C).

O relato traz à tona falhas na estrutura da Universidade no sentido de acolher os alunos com perfil consoante às políticas públicas de democratização de acesso e permanência à Universidade. Evidencia, também que a coordenadora C não vê esse tipo de política como algo de sua responsabilidade. Embora ela ajude alguns estudantes encaminhando trabalhos e assuma uma postura de clareza com os alunos, ela demonstra um sentimento de impotência e pouca responsabilidade sobre as condições de acesso e permanência. Supomos que os demais não pensem diferente, uma vez que esse assunto sequer mereceu menção além dessa.

Nesse sentido, para que o OREU possa ter impacto sobre a gestão acadêmica dos cursos, de modo a promover políticas de acesso e permanência na Universidade, um passo preliminar seria a promoção de processos formativos com a perspectiva de aprofundar a visão dos coordenadores de Colegiado de Curso sobre as políticas públicas setoriais do ensino superior.

Um passo complementar seria o desenvolvimento de processos formativos que enfatizem a utilização de dados como referência para a elaboração de diagnósticos que embasem decisões voltadas à implantação de políticas. Ou seja, para que a base de informações do OREU faça sentido para os sujeitos, é necessário inseri-los no contexto das políticas públicas e da análise de dados. De outro modo, não devemos esperar outra coisa além de incompreensão de sua parte.

Quanto à adequação do sistema que dá suporte ao observatório às necessidades dos gestores, consideramos que um passo inicial seria identificar atividades diretamente relacionadas a gestão acadêmica de cursos de graduação que podem ser melhor apoiadas pela base de dados disponível na Universidade.

O processo de matrícula, por exemplo, poderia ganhar novo sentido se fosse apoiado por uma base consistente de informações que categorizasse os alunos por perfil, indicando aqueles que se encontram em dia com a grade curricular, aqueles que devem poucas disciplinas e aqueles que devem muitas disciplinas. Tal condição permitiria melhor orientar os estudantes, bem como identificar gargalos e organizar a oferta de disciplinas de modo a facilitar a recuperação dos alunos.

Uma maneira de promover esse tipo de atuação seria o desenvolvimento de pesquisas junto a coordenadores com larga experiência e que se destacam no desempenho da função. Tais pesquisas teriam enfoque no aprofundamento da análise sobre as tarefas, identificando o tipo de informação que poderia potencializar sua execução.

Em ambas as situações, processos formativos e adequação do sistema, o envolvimento de Gestores mais experientes com o intuito de fomentar lideranças é algo essencial. Embora existam instâncias para a troca de experiências entre coordenadores de colegiado na UNEB, como a lista de discussão por e-mail e as reuniões de Conselho Departamental, por exemplo, os relatos colhidos indicam que tais espaços, muitas vezes, são motivados por debates que não dizem respeito ao desenvolvimento dos cursos de graduação, e podem assumir um tom hostil em muitos casos.

A perspectiva que vislumbramos vai no sentido da promoção da mútua colaboração, onde coordenadores menos experientes se associariam a outros mais experientes numa relação de cooperação em que os neófitos se beneficiariam da experiência acumulada por seus pares. À medida que esse tipo de relação se estabelece com legitimidade institucional é possível ressignificar o convívio entre os coordenadores, muitas vezes pautado na competição por espaço e recursos, conforme alguns relatos indicam.

Por fim, cabe ressaltar também a necessidade de maior valorização da posição do coordenador de colegiado no âmbito da UNEB. Afinal, é irreal alimentar grandes expectativas sobre atores que não recebem um retorno institucional adequado. Tal valorização não se restringe a recompensa financeira, mas a uma postura institucional que desloque a função de coordenador de Colegiado para um lugar simbólico de mais relevância. Afinal, numa Universidade como a UNEB, os cursos de graduação representam o motivo principal de sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido teve como objetivo analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões. Assim, caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório sobre um tema pouco estudado na literatura nacional, a atuação do coordenador de Colegiado de Curso de Graduação. Embora a investigação parta de um contexto específico, a UNEB, com características próprias, compreendemos que muitos dos aspectos abordados podem se relacionar à realidade de outras Instituições.

Não obstante o fato do estudo ter como pano de fundo a implementação do observatório Regional do Estudante Universitário (OREU), os dados analisados e observações derivadas dessa análise extrapolaram este foco específico de interesse, transitando por diversos aspectos que caracterizam a atuação do coordenador de Colegiado de Curso. Assim, entendemos que este estudo pode contribuir no desenvolvimento de pesquisas sobre gestão acadêmica, de modo geral, e sobre gestão de cursos de graduação em particular.

Do ponto de vista dos achados da pesquisa, nossa investigação permitiu observar que os coordenadores de Colegiado de curso de Graduação associam o propósito de sua atuação com a promoção do desenvolvimento acadêmico do curso. Para realizar tal propósito, eles relatam lidar cotidianamente com questões pedagógicas e burocráticas que, embora tenham caráter complementar, se articulam com algum nível de tensão em sua agenda.

No que se refere aos aspectos que ajudam na sua atuação, os coordenadores destacam suas próprias características pessoais e experiência/conhecimento, bem como o suporte de outros atores, especialmente professores, com pontos de vista, conhecimento e/ou experiência que podem complementar os seus. Seus relatos não se referem a fontes de consulta a informações institucionais, como bancos de dados ou sistemas informatizados. Em verdade, o sistema informatizado de gestão acadêmica da UNEB é citado apenas como componente de situações problema ou potencial pouco utilizado.

No que tange às dificuldades, ironicamente destaca-se os professores como principal óbice, seja pelos problemas interpessoais que protagonizam, pela pouca compreensão que demonstram sobre as necessidades do curso, ou pela simples falta de presença e indisponibilidade. Soma-se a esse obstáculo a escassez de recursos (materiais, infraestrutura e corpo docente), bem como limitações normativas que são percebidas como entraves à atuação do coordenador.

Tivemos, ainda, oportunidade de identificar as atividades realizadas pelo coordenador

no exercício de sua função destacando-se sete, mais presentes em seu cotidiano: i) participar de reuniões; ii) tramitar documentos; iii) atender alunos; vi) atender professores; iv) organizar quadro de horários; v) coordenar a secretaria; vii) e lidar com correspondências. Duas dessas atividades sobressaíram às demais por serem associadas como fonte de conhecimento sobre o funcionamento da Universidade, participar de reuniões e tramitar documentos. Do mesmo modo, atender alunos e professores foram consideradas atividades que auxiliam a avaliar o desenvolvimento do curso.

Como resultado específico, identificamos quatro diretrizes que podem auxiliar na assimilação do OREU na prática da gestão acadêmica dos cursos de graduação da UNEB, frente o contexto investigado. Tais diretrizes dizem respeito a: i) processos formativos focados no aprofundamento sobre políticas públicas setoriais de ensino superior; ii) processos formativos focados na utilização de dados como referência para a elaboração de diagnósticos que embasem decisões voltadas à implementação de políticas; iii) adequação do sistema que dá suporte ao OREU às necessidades práticas dos gestores; iv) promoção da mútua colaboração entre coordenadores menos experientes e gestores com longa experiência acumulada.

Destaca-se, no desenvolvimento dessa pesquisa o quadro teórico explorado, que motivou a construção metodológica centrada na abordagem e Sense-Making. Tal abordagem foi escolhida como estratégia para proceder a investigação em profundidade do contexto de atuação dos coordenadores de curso. Assim, foi feita a documentação criteriosa de pressupostos e características do método bem como de sua aplicação no contexto da pesquisa, legando a outros pesquisadores subsídios teóricos e conceituais, bem como um exemplo de aplicação de instrumento de coleta de dados. Elementos que podem facilitar a aplicação dessa metodologia em outros contextos de pesquisa.

Por fim, cabe comentar aspectos que tocaram este pesquisador na trajetória de investigação. Sob esse ponto de vista, uma interessante metáfora para traduzir o sentimento ao final do estudo é aquela utilizada pelo escritor da contracultura americana Whilliam Burroughs em sua obra “Almoço nu”, uma leitura de formação em minha adolescência. Burroughs explica na introdução do livro, almoço nu é um momento congelado no tempo em que vemos o que está na ponta dos garfos de todos.

Como essa sugestiva imagem, a narrativa construída ao longo da investigação buscou o vislumbre do que está na ponta dos garfos dos coordenadores. Aquilo que tece sua rotina e meio de atuação. A mirada desse momento congelado no tempo, fulcro dos processos investigativos, nos permitiu explorar alguns hiatos presentes no campo da gestão universitária brasileira. O hiato entre os grandes temas em debate na área e a falta de referenciais consistentes para

apoiar a prática da gestão nas universidades. O hiato entre aquilo que as políticas setoriais e institucionais indicam e aquilo que o coordenador constrói como sentido para sua atuação a partir das condições concretas que sua posição oferece.

Para além de hiatos, nossa investigação procurou explorar as pontes capazes de transpô-los. As pontes que gestores acadêmicos utilizam para transitar sobre esses hiatos e, especialmente, a investigação como possível ponte entre esse universo particular e o corpo do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ABU-DUHOU, I. **School based management**. Paris: UNESCO/IIEP, 1999.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64: 2001.
- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação (PEE)**. Lei nº 10.330/2006. Disponível em: <http://coordenadora.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/lei10330_pla_no_est_educacao.pdf>. Acesso em: set. 2009.
- BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Princípios e eixos da Educação na Bahia, 2007**. Disponível em: <http://coordenadora.sec.ba.gov.br/conferencia/docs/principios_e_eixos.pdf>. Acesso em: set.2009.
- BALDRIDGE, J. Victor. Models of university governance: Bureaucratic, collegial, and political. **Research and Development Memorandum** No. 77, September, p. 1-19. Stanford: Stanford University, School of Education, 1971.
- BARROSSO, João. Gestão local e educação: entre o Estado e o Mercado, a responsabilização colectiva. In MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C (orgs). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BENTO, Fabio. Organizational complexity and departmental leadership: Perceptions of leadership and teaching/learning in a US research-intensive academic department. **African Journal of Business Management**, Vol. 4(8), p. 1510-1518: 2010.
- BERNARDI, Giliane. **Instituições Eletrônicas no Desenvolvimento de Jogos de Empresas para o Treinamento de coordenadores de Cursos de Graduação**. 190p. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BEY, Hakim. TAZ: Zona autônoma temporária. São Paulo, Conrad Editora, 2001.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política: L-Z**. V. 2, 12. ed. Brasília: UNB, 2002.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2 ed. Ijuí: EdUnijuí, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. Editora Unesp: São Paulo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 10172/2001. Disponível em: <<http://coordenadora.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: set. 2009.
- BRYMAN, A. **Effective Leadership in Higher Education: Summary of findings**. London, Leadership Foundation for Higher Education: 2007.

BUNNIN, Nicholas; YU, Jiyuan. **The Blackwell Dictionary of Western Philosophy**. Blackwell Publishing: 2004.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: UNESCO/IPE, 2003.

CATANI et. al. Políticas públicas da educação superior. In MOROSINI, Marília Costa. **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1965)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n° 24, p. 5-15. Rio de Janeiro: dez./2003.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento: como as organizações usam informações para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

COHEN, M. D. & MARCH, J. D. **Leadership and ambiguity**. The American College President. New York: McGraw Hill, 1974.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. Martins Fonte: São Paulo, 2003.

CORREIA, Carlos Alexandre Duarte. **coordenadores dos cursos de graduação em Administração e a criação do conhecimento organizacional: um estudo multicaso de três instituições de ensino superior particular do Rio de Janeiro**. 85p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Administração e Desenvolvimento Empresarial), Universidade Estácio de Sá, 2006.

CUNHA Luiz Antônio. Por uma lei orgânica do ensino superior. In APPEL, Emmanuel. **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade, por que e como reformar?** Brasília: UNESCO, 2003.

DERVIN, Brenda et al. **Sense-making the information confluence: The whys and hows of college and university user satisficing of information needs**. Approved proposal for Institute of Museum and Library Services National Leadership Grant LG-02-03-0062-03. Columbus, Ohio: School of Communication, The Ohio State University: 2003b. Disponível em: <http://imlsproject.comm.ohiostate.edu/imls_proposal/imlsPROPOSAL_NARRATIVE.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

DERVIN, Brenda et al. **Sense-Making Methodology reader: Selected writings of Brenda Dervin**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003a.

DERVIN, Brenda. A theoretic perspective and research approach for generating research helpful to communication practiceof. In: B. Dervin & L. Foreman-Wernet with E. Lauterbach Eds. **Sense-Making Methodology reader: Selected writings of Brenda Dervin**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003e.

DERVIN, Brenda. Audience as listener and learner, teacher and confident: the Sense-Making approach. In: DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader: Selected writings of Brenda Dervin**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003c.

DERVIN, Brenda. Chaos, order and Sense-Making: a proposed theory for information design.

In: B DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003a.

DERVIN, Brenda. From the mind's eye of the user: the Sense-Making qualitative-quantitative methodology. In: DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003a.

DERVIN, Brenda. Mass communicating: changing conception of the audience. In: DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003b.

DERVIN, Brenda. Sense-Making's journey from metatheory to methodology to method: An example using information seeking and use as research focus. In: DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003d.

DUCKER, Peter F. **As cinco perguntas essenciais**: que você sempre deverá fazer sobre sua empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ELLSTRÖM, Peter-Erik. Four faces of educational organizations. **Higher Education** n. 12, p. 231- 241, 1983.

FARINELLI, Clairna Andresa. **A construção da identidade gerencial do coordenador de curso de serviço social**. 150p. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade Novos Horizontes, 2009.

FELDMAN, Julian & KANTER, Hershel E. Organizational decision making. In: MARCH, James G. **Handbook of organizations**. Rand McNally & Company: Chicago, 1965.

FEREJOHN, John & PASQUINO, Pasquale. A teoria da escolha racional na ciência política: Conceitos de racionalidade em teoria política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, 2001.

FERREIRA, Sueli Mara S. P. Design de biblioteca virtual centrado no usuário: a abordagem do Sense-Making para estudos de necessidades e procedimentos de busca e uso da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 26, n. 2, May 1997. Disponível em <http://coordenadora.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2011.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade Multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005.

Foreman-Wernet, L. (2003). Rethinking communication: Introducing the Sense-Making Methodology. In: DERVIN, B. & FOREMAN-WERNET, L with Lauterbach, E. (Eds). **Sense-Making Methodology reader**: Selected writings of Brenda Dervin (pp. 3-16). Cresskill, NJ: Hampton Press.

FRANCO, Edson Raymundo Pinheiro de Souza. **Funções do coordenador de curso**: como "construir" o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensa-

mento de Paulo Freire. Cortez e Moraes: São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

GAJARDO, M. **Reformas educativas na América Latina**: balanço de uma década. Santiago: Preal, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil revisitada**. 2. ed. Brasília: LIBER LIVRO, 2007.

GIBBONS, Robert. Team theory, garbage cans and real organizations: some history and prospects of economic research on decision-making in organizations. **Industrial an corporate change**, vol. 12, n. 4, p 753-787: ICC association, 2003.

GLASERSFELD, Ernst von. Adeus à objetividade. In: WALTZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter. **O olhar do observador**. Editorial Psy II: Campinas, 1995.

GORTON, Richard; ALSTON, Judy A.; SNOWDEN, Petra. **School leadership & administration**: Important concepts, case studies, & simulations. McGraw-Hill, 7. ed: New York, 2007.

GREEN, Reginald Leon. **Practicing the art of leadership**: Problem based approach to implementing the ISLLC standards. Pearson Merrill Prentice Hall, 2. ed: New Jersey, 2005.

GUADILLA, Carmen Garcia. Investigación coordinadora toma de decisiones en educación superior. **Nueva Sociedad**, nº 165, p. 96-108: 2000.

GUIMARAES, C.; ARCE, T. R.; MATTOS, R. G. Sense-Making: por uma Construção do Aprendizado Tecnológico de Sistemas de Informação. **II Senept**, v. II, p. 15, 2010. Disponível em: <http://coordenadora.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT1/SENSE-MAKING.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2011.

HARDY, Cynthia; FACHIN, Roberto. **Gestão estratégica na universidade brasileira**: teoria e casos. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KANAN, Lilia Aparecida. **Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade**. 312p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

KLEIN, G. A. **Sources of power**: How people make decisions. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

KLEIN, Gary; MOON Brian; HOFFMAN, Robert R. Making sense of Sensemaking 1: alternative perspectives. **Intelligent Systems**. vol. 21, nº 4: IEEE Computer society, 2006. Disponível em: <<http://coordenadora.ihmc.us/research/projects/essaysonhcc/perspectives%20on%20sense-making.pdf>>. Acesso em: nov. 2010.

LAO-TSÉ. **Tao te ching**: O livro que revela Deus. 4. ed. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: Uma abordagem sociológica. São

Paulo: Cortez, 2001.

MARCH J. D. How Decisions Happen in Organizations. **Human-Computer Interaction**, Vol. 6, p. 95-117, 1991.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. 249p. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MARQUESIN et. al. O coordenador de curso da instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**. Vol. XI, Nº 12, p.7-21: 2008.

MARRA, Adriana Ventola. **A Prática Social do Trabalho do Gerente na Universidade Federal de Viçosa**: Um Estudo de Caso sobre Professores Universitários com Cargos de Chefia Intermediária. 182p. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, 2003

MARTINS, Ângela Maria. O conhecimento no campo da gestão escolar: notas introdutórias. In: MARTINS, Ângela Maria et al. **Estado da arte**: Gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). Liber Livros: Brasília, 2011.

MARZANO, R. J., WATERS, T., & MCNULTY, B. A. School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

MASSIE, Joseph L. Management theory. In: MARCH, James G. **Handbook of organizations**. Rand McNally & Company: Chicago, 1965.

MAXWELL, John C. **The 21 irrefutable laws of leadership**. Nashville: Thomas Nelson Publishers, 1998.

MILLS, Jean Helms et al. Making sense of sensemaking: the critical sensemaking approach. **Qualitative Research in Organizations and Management**: An International Journal Vol. 5 No. 2, p. 182-195: Emerald Group Publishing Limited, 2010.

MINTZBERG, Henry *et al.* **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORAES, Wagner Bitencourt de. **Efetividade Organizacional na PUC Minas**: perspectiva dos coordenadores de curso de graduação das unidades acadêmicas de Arcos, Belo Horizonte, Betim e Contagem. 202p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Administração), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior no banco de dados UNIVERSITAS/BR. **Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

NOVAES, Ivan Luiz. **Une analyse du processus de décentralisation dans les écoles municipales de Salvador, a partir de la perception des directeurs d'école**. Tese (doutorado), Québec, Canada: Université de Sherbrooke, 2004.

OLSEN, Johan P. **Organization theory, public administration, democratic governance**. Working Paper No. 01, Oslo: Arena, 2007. Disponível em:

<<http://coordenadora.arena.uio.no>>. Acesso em: set. 2009.

OLSEN, Johan P. **The institutional dynamics of the (European) University**. Working Paper No. 15, Oslo: Arena, 2005. Disponível em: <<http://coordenadora.arena.uio.no>>. Acesso em: set. 2009.

PALMEIRA, Maria José de O. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade: notas introdutórias. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Ano 5, n. 6, p.157-170, jul./dez. 1996.

PAULA, Alessandra Santos de. **A vivência dos coordenadores de curso de enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. 105p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). USP, 2009.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005. Disponível em <http://coordenadora.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: dez. 2011.

PIAZZA, Maria Elena. **Atribuições de coordenadores de cursos de Graduação e sua percepção por coordenações em exercícios da função**. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 1997.

PIERCE, Jon & NEWSTROM, John. **Leaders & the Leadership Process: Readings, Self-Assessments & Applications**. McGraw-hill: 2011.

PUSSER, Brian, Beyond Ballridge: extending the political model of higher education organization and governance. **Educational Policy**, vol 17, nº 1, p. 121-140: 2003.

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 de Centros Universitários de Belo Horizonte**. 137p. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista Administração Pública**, v. 43, n. 1, p. 151-174: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://coordenadora.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: nov. 2010.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p.1-195: 2000.

SCOTT, John. Rational choice theory. In: BROWNING, G. et al, **Understanding contemporary society: Theories of the present**. Sage publications: 2000. Disponível em

<[HTTP://privatewww.essex.ac.uk/scottj/soscot7.htm](http://privatewww.essex.ac.uk/scottj/soscot7.htm)>. Acesso em: dez. 2009.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Ed. Best Seller, 1990.

SILVA, P R. O coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. **Revista Gestão Universitária**, No 89: 2006.

SIMOM, Herbert A. A Behavioral Model of Rational Choice. **The Quarterly Journal of Economics**, Vol. 69, No. 1. pp. 99-118: MIT Press 1955. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0033-5533%28195502%2969%3A1%3C99%3AAABMORC%3E2.0.CO%3B2-A>>. Acesso em: Jan. 2011.

SMIRCICH, Linda & MORGAN Gareth. Leadership: The Management of Meaning. **The Journal of Applied Behavioral Sciences**, Volume 18, n 3, p. 257-273: 1982.

SOUZA, Celina. 'Estado do campo' da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, nº 51, 2003.

TAYLOR, Donald COORDENADORA. Decision making and problem solving. In: MARCH, James G. **Handbook of organizations**. Rand McNally & Company: Chicago, 1965.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 25, n. 63, p. 3-23: Rio de Janeiro, 1956.

UNICEF. **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira**. O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009. Disponível em: <http://coordenadora.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf>. Acesso em: set. 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WEICK, Karl E. **Sensemaking in Organizations**. London: Sage, 1995.

WIECK, Karl E.; SUTCLIFFE, Kathleen M. Organizing and the process of Sensemaking. **Organization Science**, vol. 17, nº 4, p. 409-421: 2005.

WIECK, Karl E. **A psicologia social da organização**. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1973.

WINKLER, Donald; GERSHBERG, Alec Ian. **Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina**. PREAL, 2000.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195: 2000.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, EdUnesp, 1993.

ZABALZA, Miguel, A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Momento 1 – Temas geradores

a) O que você busca realizar como coordenador de colegiado de curso? Qual sua aspiração nessa função?

- 1 – Quais as principais questões envolvidas nessa função?
- 2 – Como as estruturas de poder interferem no exercício dessa função?
- 3 – o que lhe ajuda?
- 4 – O que lhe atrapalha?
- 5 – Como você se sente nessa função?

b) Que atividades você realiza tipicamente como coordenador de colegiado de curso? Para cada atividade identificada:

- 1 – Como atividade x ajuda a exercer a função de coordenador?
- 2 – Como atividade x atrapalha a exercer a função de coordenador?
- 3 – Como você se sente em relação a atividade x?
- 4 – Como as estruturas de poder interferem na atividade x (bem ou mal)?
- 5 – Se você tivesse uma varinha de condão, o que modificaria na atividade x?

Momento 2 – Implementação de políticas

c) Identifique uma situação em que você liderou o colegiado para tomar uma decisão que obteve sucesso.

- 1 - O que aconteceu?
- 2 – Quais eram suas principais questões?
- 3 – Que obstáculos enfrentou?
- 4 – O que ajudou a lidar com a situação?
- 5 – O que você esperava com sua atuação?
- 6 – Como as estruturas de poder interferiram na situação (bem ou mal)?
- 7 – O que você conclui com isso?

d) Identifique uma situação em que você liderou o colegiado para tomar uma decisão que levou ao fracasso.

1 - O que aconteceu?

2 – Quais eram suas principais questões?

3 – Que obstáculos enfrentou?

4 – O que ajudou a lidar com a situação?

5 – O que você esperava com sua atuação?

6 – Como as estruturas de poder interferiram na situação (bem ou mal)?

7 – O que você conclui com isso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa expressar o seu consentimento em participar da pesquisa que estou desenvolvendo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), na categoria acadêmica de doutorado. O título da referida pesquisa é **Tomada de decisão no exercício da liderança acadêmica: a produção de sentido dos coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB**, e tem como objetivo **analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões**. Por intermédio deste Termo lhe é garantido: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador responsável por esta Pesquisa”.

Nome completo do Participante: _____

Salvador, ____ de _____ de 2013

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – PREPARAÇÃO PARA ENTREVISTA COM O USO DA METODOLOGIA DE *SENSE-MAKING*

Objetivo Geral da pesquisa:

- Analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões.

Objetivos específicos:

- Explorar os sentidos atribuídos pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação à função que exercem.
- Identificar as principais atividades inerentes à função de coordenador a partir da visão dos sujeitos.
- Identificar principais fontes de informação (ajuda/uso) a que os coordenadores de colegiado de curso de graduação recorrem para exercer sua função.

Características do método:

- Metodologia explicitamente participativa e dialógica.
- O verbo é uma categoria ontológica principal.
- Nesse momento você fala não como representante de um coletivo, mas como um observador do coletivo.
- Suas respostas devem se referir a situações reais para você. Situações de sua própria experiência (fatos, sentimentos, sonhos, aspirações, ...).
- O foco é no movimento humano através do tempo-espaco.
- As perguntas são especificamente preparadas para atender a essas características, assim como a redundância e repetição.