

## **COORDENAR CURSOS DE ENSINO SUPERIOR: SISTEMATIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS POR GRAUS DE ABRANGÊNCIA**

**Priscilla Lourenço Pinheiro Auler Rodrigues**  
Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil)

**Resumo.** As organizações buscam profissionais para que ocupem cargos com base nas atribuições que lhes competem. As instituições de Ensino Superior, tal como as organizações, em geral, também têm seus cargos ocupados por pessoas que executam rotinas de trabalho, mas muitas vezes não conseguem identificar as atribuições da função exercida. Um desses cargos é o de coordenador de curso. Para identificar os comportamentos para o exercício desse cargo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica desenvolvida em três etapas. Na primeira, foram selecionadas duas fontes de informação, na segunda, os comportamentos foram identificados a partir de sentenças gramaticais e, na terceira, as sentenças foram organizadas e sistematizadas por graus de abrangência. Foram descobertos 234 comportamentos relativos a “coordenar cursos de Ensino Superior”. Esses comportamentos foram organizados em conjuntos compostos por “coordenar” e “coordenar cursos de Ensino Superior”. A pesquisa possibilitou identificar lacunas em relação às atribuições efetivas de coordenadores, indicando a relevância de aprimorar o processo de formação e orientação, assegurando que possam desempenhar a função de acordo com o que, de fato, compete-lhes.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, gestão, comportamento, competências.

## **COORDINATING HIGHER EDUCATION PROGRAMS: SYSTEMATIZATION OF BEHAVIORS BY LEVELS OF SCOPE**

**Abstract** Companies seek to fill job positions based on the assigned roles of those to be hired. Higher education institutions can be compared, generally, to companies, in which they also have their positions held by people who perform work routines, but often fail to identify what is expected in each position. One of these positions is that of the program coordinator. A three-step method was created to identify the required behaviours of those who hold this position. In the first stage, two sources of information were selected. In the second, the behaviours were written in grammatical sentences, and in the third, the sentences were organized and systematized by levels of scope. Two hundred and thirty four behaviours were listed as needed for "coordinating higher education programs". They were organized into sets consisting of "coordinating" and "coordinating higher education programs". After arriving at these identifiable behaviours, it was possible to discuss the implications of coordinating work in a higher education institution.

**Keywords:** Higher education, management, behavior, skills.

## **COORDINAR CURSOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: SISTEMATIZACIÓN DE COMPORTAMIENTOS POR COBERTURA DE GRADOS**

**Resumen.** Las organizaciones buscan cargos con base en las funciones de las personas que los ejercen. En las instituciones de educación superior, tales como las organizaciones, generalmente, los cargos son ocupados por los que realizan las rutinas de trabajo y, a menudo, estos no logran identificar la función del cargo que ocupan. Una de estas posiciones es la de coordinador de la carrera. Para identificar los comportamientos requeridos para ejercer esa posición, se desarrolló una investigación bibliográfica en tres etapas. En la primera, se seleccionaron dos fuentes de información; en la segunda, se identificaron los comportamientos a partir de oraciones gramaticales; y, en la tercera, se organizaron y sistematizaron por grados de amplitud. Se descubrieron 234 comportamientos de "coordinar cursos de educación superior". Esos comportamientos se organizaron en conjuntos compuestos por "coordinar" y "coordinar cursos de educación superior". Ese descubrimiento hizo posible la identificación de las lagunas respecto a las funciones que de hecho son desempeñadas por el coordinador, a partir de lo cual fue posible discutir las implicaciones de la coordinación de una institución de educación superior.

**Palabras clave:** Educación Superior, gestión, comportamiento, habilidades.

## **Introdução**

Algumas pessoas supõem que, para ser um bom coordenador de curso do Ensino Superior, basta apenas ser um bom professor, mas será que isso define ou caracteriza as exigências para desenvolver com habilidade essa função? As instituições criam cargos entendendo que a conduta dos profissionais que irão exercê-los possibilita concretizar as atribuições para as quais as funções foram propostas. Para que as funções atribuídas a um cargo sejam executadas com competência, um primeiro passo é que elas sejam bem definidas.

No caso do cargo de coordenador de cursos de Ensino Superior, isso não é diferente. Nomear alguém como coordenador de curso de graduação baseando-se somente na qualidade de ser um bom professor poderá incidir em riscos à instituição, já que é possível atribuir-lhe uma responsabilidade para a qual não se tem garantia de que ele saberá como exercer a função.

As funções atribuídas a esse cargo supõem ir além da realização de atividades burocráticas ou apenas seguir rotinas, normas e regras, existem também implicações pedagógicas, de produção entre outras.

Que relações são possíveis estabelecer entre coordenar uma organização e coordenar um curso de graduação de Ensino Superior? Diferentemente de algumas profissões que requerem registro profissional para o seu exercício, para coordenar um cargo em uma organização que não na área educacional, geralmente, não é necessária uma titulação com especialização específica.

Magretta (2002) lembra que o exigido de uma pessoa para exercer uma função de coordenador ainda está centrado naquilo que a pessoa faz. Porém, para avaliar o exercício profissional, é preciso contemplar pré-requisitos, características, informações sobre o que precisa ser feito, em que situações fazer e que consequências estão implicadas nesse fazer.

Como esses elementos dessa função não estão muito claros em muitas instituições, o exercício do cargo de coordenação passou a ser baseado, muitas vezes, em tentativas de acertos e erros, ou a ser um cargo meramente ocupado por alguém apenas por uma exigência institucional (Marcon, 2008; Cruz, 2008; Sudan, 2010).

Uma das relações estabelecidas entre coordenar uma organização e coordenar cursos de Ensino Superior é que faltam critérios norteadores que possibilitem ao profissional a eficácia no serviço que será prestado à sociedade.

A partir de dados obtidos em entrevistas realizadas com 21 coordenadores de uma organização de ensino superior na região sul do país, Piazza (1997) indica haver precariedade em todo o processo de gerenciar cursos de graduação. A pesquisa aponta que alguns coordenadores entrevistados não são capazes de identificar sua função nem as situações com as quais deveriam lidar no exercício de suas atividades.

Descoberta semelhante foi realizada por Viana (2006) ao entrevistar 46 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem no Estado de Minas Gerais, em centros universitários privados e universidades públicas, constatando que os entrevistados tiveram dificuldades em identificar se eram qualificados para exercer o cargo. Não estarem capacitados para identificar que atribuições lhes competem pode contribuir para dificuldades em exercer suas atividades e funções nos cursos que coordenam.

Segundo um exame realizado por De Luca, Botomé e Botomé (2006) na literatura e em documentos oficiais (o Estatuto, o Regimento e o Regulamento dos Cursos de Graduação) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, foi possível identificar que, em relação às atividades relatadas como aquelas realizadas pelos coordenadores, quase todas foram de natureza burocrática. Entre os resultados, a pouca clareza nos documentos em relação à função dos cursos de graduação sugere que ocorra também a pouca clareza em relação à função dos próprios coordenadores de curso. Segundo Botomé e Kubo (2002), dirigir um curso de graduação não pode ser confundido com uma atividade rotineira, tendo em vista as exigências de diferentes naturezas (pedagógicas, de gestão, sociais, ambientais) que constituem o complexo da administração do ensino institucionalizado.

Botomé e Kubo (2002) examinam também que existem alguns limites de compreensão do coordenador em relação ao exercício de sua função. Diante disso, parece ser uma falha do coordenador seguir rotinas, regras e normas impostas pelo sistema, tendo convicção de que isso é o mais importante para exercer o cargo. O coordenador acaba fazendo aquilo que outros que exerceram o cargo faziam antes dele, como se fosse uma repetição do trabalho. Existe, portanto, uma valorização à prática do que é habitual. Os autores ressaltam que o coordenador que possui esse tipo de limitação parece não compreender que deveria ter a responsabilidade de elaborar e planejar o que ocorrerá no futuro. Segundo os autores, a realização de atividades burocráticas de um gestor (incluindo aqui o coordenador) limita-o a exercer sua capacidade de atuação e compreensão em um grau inferior ao que lhe competiria.

Botomé e Kubo (2002) indicam que uma das dificuldades existentes na Instituição de Ensino Superior (IES) em identificar as atribuições de alguns cargos pode estar relacionada ao fato de que coordenadores de curso são escolhidos por decretos para exercerem o cargo ou são escolhidos apenas para cumprir as atividades rotineiras de um curso de graduação. É possível que, por não saberem identificar as atribuições para exercer o cargo, aqueles que os escolhem não sejam capazes de preparar os indivíduos para o exercício da função.

Apesar das implicações das IES na formação de profissionais com competências e habilidades definidas externamente, exigindo titulação compatível para exercer suas funções, as atribuições não são devidamente elencadas. Como, então, promover

capacitação para que esse indivíduo possa exercer a função de coordenar um curso de Ensino Superior?

Viana (2006) constata, em uma pesquisa com coordenadores de curso de graduação, que 63% dos 46 sujeitos entrevistados foram indicados ou nomeados para o cargo, 21,7% passaram por processo seletivo e 15,3% foram eleitos pelos colegiados dos cursos. Os critérios utilizados pelas instituições para contratar esse coordenador por indicação foram os mais variados: tempo de experiência como docente, contatos próximos com chefias de departamento e professores, reconhecimento pela comunidade por um trabalho técnico desenvolvido e falta de um coordenador. Sugere-se, dessa forma, que os responsáveis por realizarem a contratação para o cargo de coordenador possuem pouca clareza sobre a função de um coordenador de curso e os selecionam a partir de critérios pouco relevantes em relação à função a ser exercida. Se para a instituição os critérios de seleção para a contratação de um coordenador parecem ser pouco relevantes e pouco consistentes, a indefinição e inconsistência podem ter implicações sérias ao que será exigido desse profissional quando estiver atuando em um processo de mudança.

Os cargos de coordenadores de curso de graduação são exercidos nas IES, geralmente por docentes da própria instituição ou por docentes aposentados (Viana 2006; Sudan, 2010). Nesse contexto, o que esses professores supõem ser função e atividade de um coordenador? Piazza (1997) detectou, em entrevistas com coordenadores de curso, que, a respeito das atividades dos coordenadores em relação a alunos, chefias de departamento, colegiado e funcionários que atuam na área administrativa, eles tiveram dificuldades e pouca clareza em indicar quais seriam suas responsabilidades. Em um processo de mudança, o quanto estaria claro para esses coordenadores quais seriam suas atividades e como as coordenar em relação às pessoas envolvidas nesse processo?

Marcon (2008) procurou sistematizar comportamentos que constituem o trabalho de um coordenador de curso de graduação. Em pesquisa realizada por meio de entrevistas com seis coordenadores de curso de graduação em uma instituição privada, a autora constata que os comportamentos desenvolvidos por esses gestores “vão além” daqueles instituídos nos regimentos e nas descrições de atributos do cargo. Segundo a autora, definir comportamentos de coordenadores de curso a partir de manuais que descrevem partes do comportamento pouco esclarece sobre as relações que esse gestor precisará estabelecer nas situações que antecedem coordenar algo, nas ações próprias do exercício de coordenação e nas decorrências dessas ações.

O profissional, portanto, necessita ser capacitado para efetivamente gerir ou coordenar um curso de nível superior, ter suas atribuições definidas, além de conhecê-las. Ensinar a aprender essa função, com todos os seus desdobramentos, torna-se ainda mais complexo e difícil quando os comportamentos para exercê-la não estão ainda suficientemente conhecidos e definidos. Dessa forma, produzir conhecimento que possibilite identificar os comportamentos que compõem “coordenar cursos de ensino superior” como uma das atribuições de um coordenador é necessário e relevante social e cientificamente.

## O método

O método foi construído em três etapas. Na primeira etapa, foram selecionadas duas obras (uma não publicada e outra na quinta edição). Na segunda etapa, os textos das obras foram separados por frases e cada uma delas foi analisada em relação a sentenças gramaticais (sujeito, verbo e complementos). Na terceira etapa, foram agrupadas as sentenças das duas obras utilizadas para que fosse possível sistematizar e organizar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” a partir de graus de abrangência sobre a ocorrência desses comportamentos e, assim, proporcionar maior visibilidade sobre eles.

As obras utilizadas foram: “Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos”, de Botomé e Sguissardi (1986). Essa obra é parte de uma revisão da proposta de estrutura e organização de um curso de ensino superior de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, e foi elaborada a partir de comentários e observações realizadas em reuniões com docentes, alunos e funcionários por solicitação do coordenador do curso de Pedagogia. Já na segunda obra, *O papel do Coordenador*, de Quinn *et al.* (2003), foi analisado o quinto capítulo, que destaca a função de coordenar. As duas fontes foram correlacionadas para que fosse possível identificar os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior.

Essas fontes de informação foram selecionadas conforme os seguintes critérios: a) a primeira fonte: por ser uma publicação que realizou alguma sistematização de comportamentos de coordenar cursos de ensino superior. Essa publicação caracteriza de forma objetiva, clara e por tópicos as atribuições de um coordenador de curso de ensino superior; e b) a segunda fonte: em virtude de os autores sistematizarem os comportamentos que compõem a função de coordenar, apresentando-os e correlacionando-os por etapas, o que facilita o processo da coleta de dados; além disso, os autores procuraram estabelecer didaticamente distinções entre as funções do administrador e coordenador, possibilitando maior clareza sobre as funções de coordenar algum processo, auxiliando na sistematização dos dados coletados.

O procedimento utilizado para identificar os comportamentos contidos nas duas fontes de informação consistiu em retirar de cada fonte sentenças gramaticais que descrevessem as atribuições do profissional que coordena cursos de ensino superior. Nas fontes pesquisadas, foram selecionadas sentenças gramaticais analisadas conforme a composição: sujeito, verbo e complementos. As sentenças que estavam incompletas – aquelas que apresentavam só sujeito e verbo, ou só verbo e complemento – também foram analisadas. Na sentença gramatical, o sujeito é aquele que sofre ou pratica a ação, corresponde ao autor da ação, e nos documentos analisados precisou estar presente explícita ou implicitamente na sentença; o verbo designa a ação do sujeito; e o complemento indica o sentido da ação para que se tenha compreensão das classes de comportamentos que estão sendo investigadas.

A relação entre os elementos constituintes da noção de comportamento (classes de antecedentes, classes de respostas do sujeito e classes de consequentes a esta classe de respostas), conforme proposto por Botomé (2001), foi utilizada para analisar as sentenças gramaticais que compunham o comportamento de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Utilizando essas unidades de análise, foi possível identificar, nas sentenças, as relações entre os sujeitos da ação, os verbos (que seriam as classes de respostas apresentadas pelos sujeitos) e os complementos (aspecto do meio em relação

ao qual o sujeito deverá executar algo). Nas fontes, os sujeitos considerados ora foram os “coordenadores”, ora foram os “coordenadores de curso de ensino superior”; a classe de resposta e de estímulos, por sua vez, refere-se ao que eles precisarão fazer para coordenar cursos de ensino superior.

Após a análise das sentenças gramaticais, os comportamentos foram organizados a partir da avaliação dos graus de abrangência. Segundo procedimento proposto por Kienen (2008) e Viecili (2008) a partir de contribuições de Botomé (1977, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008) e Mechner (1974, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008), foi proposta uma decomposição de comportamentos em relação aos seus diferentes graus de abrangência. Nessa etapa, foi possível organizar sistematicamente os comportamentos de “coordenar” e “coordenar curso de ensino superior”, identificando que a primeira atividade é constituída de um conjunto de comportamentos mais abrangente que a segunda.

As categorias utilizadas para se definir os graus de abrangência foram: 1) a categoria “o que fazer” foi definida segundo Kienen (2008, p. 96) e Viecili (2008, 86), por ter a característica de delimitar o que precisa ser feito pelo profissional em situações de exercício da profissão; é a categoria que delimita a “função social de uma profissão”; 2) a categoria “como fazer” indica os procedimentos utilizados para fazer aquilo que precisa ser feito pelo profissional, características da maneira e dos procedimentos utilizados para a execução da tarefa; 3) a categoria “com que fazer” é caracterizada pelo uso de instrumentos, técnicas e recursos envolvidos no desempenho da profissão; 4) a categoria “em que situações fazer” indica as características das situações nas quais o profissional estará submetido à realização (ou não) de suas funções; e 5) a categoria “o que precisa decorrer do fazer” refere-se às consequências de fazer ou deixar de fazer algo pelo profissional no exercício de suas funções. Os comportamentos identificados nas obras pesquisadas seguiram esses critérios para serem organizados nesses graus de abrangência, conforme as características de cada categoria. É possível utilizar a abrangência como um critério para organizar um sistema comportamental (Botomé 1977, *apud* Kienen, 2008; Viecili, 2008), e nesta pesquisa o objetivo foi organizar os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”.

Os cinco níveis de abrangência também foram compostos por subníveis ou subcategorias, o que possibilitou identificar os comportamentos com maior precisão em relação aos níveis de abrangência. Os subníveis constituintes de cada nível de abrangência permitiram identificar a natureza do fenômeno que está sendo investigado com maior clareza, além de explicar a que os níveis de abrangência se referiram.

De acordo com Kienen (2008) e Viecili (2008), a categoria nível 1 é constituída pelas subcategorias “ocupação geral” (OG), “ocupação específica” (OE) e “tarefas componentes de uma ocupação” (TA). Essa ordem estabelecida – primeiro OG, segundo OE e terceiro TA – indica o grau de abrangência da subcategoria, isto é, OG é subcategoria mais abrangente que OE, que é mais abrangente que TA. As naturezas de cada uma dessas subcategorias são distintas e, conseqüentemente, são compostas por classes de comportamentos de naturezas distintas. A categoria nível 2 é caracterizada pelas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa” (OP) e “ações constituintes de uma operação” (AC). A categoria nível 3 é constituída pelas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo” (A) e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo” (B). A categoria nível 4 é constituída pelas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo” (C) e “comportamentos relacionados ao

uso de instrumentos e recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D). A categoria nível 5 é constituída pela subcategoria “comportamentos relacionados a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo” (RA) (Viecili, 2008, p. 98).

A possibilidade de agrupar os dados em um sistema comportamental parece favorecer os profissionais que necessitam aprender a identificar, caracterizar, avaliar as funções para as quais estão sendo designados no exercício de seus cargos. Segundo Viecili (2008, p. 81), “Um sistema comportamental pode ser compreendido como um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de algum aspecto comum a elas.” Com base nesse conceito, foi possível identificar as relações estabelecidas entre os comportamentos, as quais foram localizadas e organizadas a partir das fontes da pesquisa.

## Resultados

Quais informações podem ser identificadas como possíveis comportamentos que indiquem coordenar? É possível organizar esses comportamentos em um sistema comportamental que possibilite a relação com processos de mudança? Como é possível verificar as relações existentes entre os comportamentos de coordenar e coordenar cursos de ensino superior? Organizar os comportamentos de coordenar e coordenar curso superior em um sistema comportamental possibilita caracterizar as categorias e os níveis de abrangência nos quais esses comportamentos se encontram? E estabelecer relações entre esses comportamentos facilita identificar que coordenar é uma classe mais ampla que coordenar cursos de ensino superior?

Para identificar os comportamentos de coordenar cursos de ensino superior e sistematizá-los a fim de identificar os graus de abrangência, foi necessário separar nas fontes pesquisadas as sentenças gramaticais e analisá-las conforme a Figura 1. É possível exemplificar como foi estabelecida a relação entre os componentes de uma sentença gramatical a partir da noção dos componentes constituintes do comportamento. A Tabela 1 ilustra as relações que foram estabelecidas entre os componentes das sentenças analisadas com um exemplo retirado do documento da fonte não publicada “Encaminhar aos órgãos competentes, nos prazos adequados, as providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso” (Botomé e Sguissardi, 1986, p. 7).

Tabela 1

*Ilustração da relação entre os componentes do comportamento e os componentes de uma sentença gramatical*

Sujeito	Verbo (Clase de respostas)	Complemento
Coordenador de curso de Ensino Superior	Encaminhar	As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados.

Situação antecedente	Ação	Situação consequente
As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso aos órgãos competentes, nos prazos adequados.	Encaminhar	As providências decorrentes das decisões do conselho de coordenação do curso encaminhadas aos órgãos competentes nos prazos adequados.

Nota: Fonte: Própria

As situações antecedentes e consequentes representam os aspectos do meio (complementos) com os quais o coordenador de curso de ensino superior em processo de mudança irá lidar. O verbo indica a ação realizada pelo sujeito. Cada sentença gramatical foi assim analisada, possibilitando extrair das fontes pesquisadas as classes de comportamentos que foram registradas em protocolos específicos. Após essa análise, as sentenças foram organizadas em tabelas, conforme o exemplo da figura.

1) Ser responsável pelo fluxo de trabalho.
108) Providenciar condições para o pleno desenvolvimento das atividades administrativas relativas ao desenvolvimento do Curso.
109) Realizar levantamento dos serviços administrativos.
110) Realizar distribuição dos serviços administrativos.

Figura 1. Exemplo de organização dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência

A Figura 1 exemplifica a forma como as sentenças foram agrupadas para apresentar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Nesse exemplo, já é possível verificar também as relações estabelecidas entre os comportamentos que estão listados. O comportamento de “coordenar cursos de ensino superior”, que foi sinalizado na Figura 1 pelo número 1 (“ser responsável pelo fluxo de trabalho” – retirado da fonte de Quinn, R. E *et al.* 2013), está correlacionado com os comportamentos de “coordenar” que, na Tabela 2, são identificados pelos números 108, 109 e 110, retirados de Botomé e Sguissardi (1986). E, em seguida a essa organização, passou-se à sistematização dos dados por graus de abrangência.

Nas duas fontes pesquisadas, foram identificados 107 comportamentos referentes a “coordenar” e 127 comportamentos referentes a “coordenar cursos de ensino superior”, que, agrupados, totalizam 234 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. Em relação aos níveis de abrangência identificados, eles compreendem a representatividade de duas categorias: “comportamentos que delimitam o que precisa ser feito” e “comportamentos que constituem procedimentos” (como fazer o que precisa ser feito). Os subníveis de abrangência nos quais essas classes de comportamentos estão presentes compreendem OE – ocupação específica – e TA – tarefas componentes de uma ocupação –, ambos na primeira categoria, e OP – operações envolvidas em uma tarefa – e AC – ações constituintes de uma operação, ambos no segundo nível de categorias. Alguns comportamentos estabelecem uma relação de pré-requisito, isto é, precisa existir um comportamento anterior para sua

ocorrência. Em outras análises não foi possível identificar esse tipo de relação. Logo, os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” apresentam tanto comportamentos que indicam o estabelecimento de pré-requisitos, quanto comportamentos que não são indicativos dessas relações.

É possível identificar na Figura 2 a distribuição percentual de comportamentos nas categorias e subcategorias de análise. A primeira categoria de análise (comportamentos que delimitam o que precisa ser feito) aparece em quantidade superior à segunda categoria de análise (comportamentos que constituem procedimentos, como fazer o que precisa ser feito). As outras categorias de análise não apresentam classes de comportamentos.

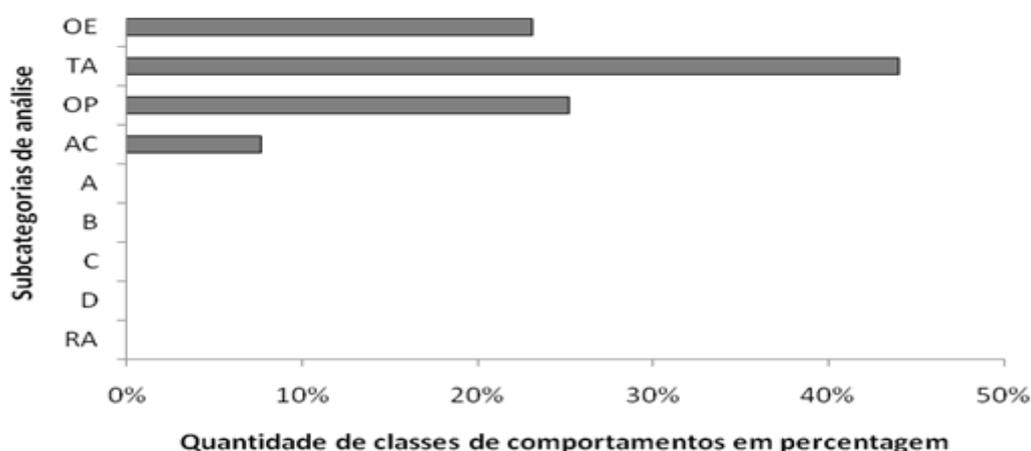


Figura 2. Distribuição percentual agrupada de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” em subcategorias de análise

A Figura 2 apresenta a quantidade de comportamentos existentes em cada uma das subcategorias de análise. É possível identificar que o subnível TA (tarefas componentes de uma ocupação) é o que aparece em maior quantidade (44%) de comportamentos em relação aos outros subníveis; os comportamentos com menor quantidade (7,70%) seriam AC (ações constituintes de uma operação). As subcategorias de análise OE (ocupação específica) e OP (operações envolvidas em uma tarefa) aparecem com 23,1% e 25,20%, respectivamente, e as subcategorias A, B, C, D e RA não apresentam comportamentos. O primeiro nível de análise composto pelas subcategorias OE e TA representam 67,1% da classe de comportamentos de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior” e o segundo nível de análise composto pelas subcategorias OP e AC representa 32,9% desse conjunto de comportamentos. Esse percentual pode ser separado entre as classes de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”, indicando a quantidade de comportamentos para cada uma das categorias e subcategorias de análise.

A Figura 3 representa, no eixo horizontal, a quantidade de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” e, no eixo vertical, indica as subcategorias de análise desses comportamentos. As barras que estão na cor cinza claro referem-se aos comportamentos de “coordenar”, caracterizados pela sigla C; as barras em cinza escuro referem-se aos comportamentos de “coordenar curso de ensino

superior” que, na legenda, aparecem com a sigla C.C. As subcategorias A,B, C, D, RA não apresentaram comportamentos.

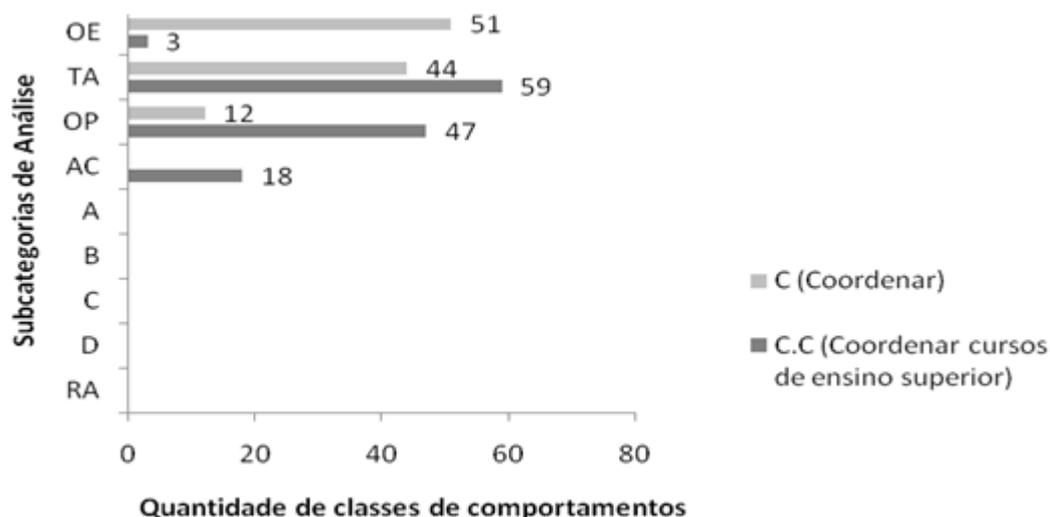


Figura 3. Distribuição da quantidade de comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” por subtegorias de análise

É possível verificar na Figura 3 que a subcategoria TA apresenta maior quantidade de comportamentos, sendo composta por 59 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e 44 comportamentos de “coordenar”. A subcategoria OE é composta de 51 comportamentos de “coordenar” e apenas 3 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, indicando ser esta a menor quantidade de comportamentos para essa subcategoria. A subcategoria OP apresenta 47 comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” e 12 comportamentos de “coordenar”. A subcategoria AC é representada por 18 comportamentos compostos apenas pelos comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”. Os comportamentos de “coordenar” apresentam maior concentração de comportamentos (51) na subcategoria OE e os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior” apresentam maior quantidade de comportamentos na subcategoria TA. A menor quantidade de comportamentos (12) presente em “coordenar” está na subcategoria OP, em “coordenar cursos de ensino superior” na subcategoria OE (3). É possível verificar que a classe de comportamentos de “coordenar” é mais abrangente que a classe “coordenar cursos de ensino superior”. A primeira categoria de análise (maior nível de abrangência), composta pelas subcategorias OE e TA, possui maior representação na classe de comportamentos de “coordenar” (95 comportamentos), e a segunda categoria de análise, composta pelas subcategorias OP e AC, é representada em maior quantidade (66 comportamentos) por “coordenar cursos de ensino superior”.

Sobre o grau de abrangência dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”, é possível identificar que alguns possuem relação de dependência e outros não. A Figura 4 apresenta alguns comportamentos para ilustrar quando existe ocorrência de dependência (pré-requisito) entre os comportamentos e quando essa relação não foi encontrada nas fontes consultadas.

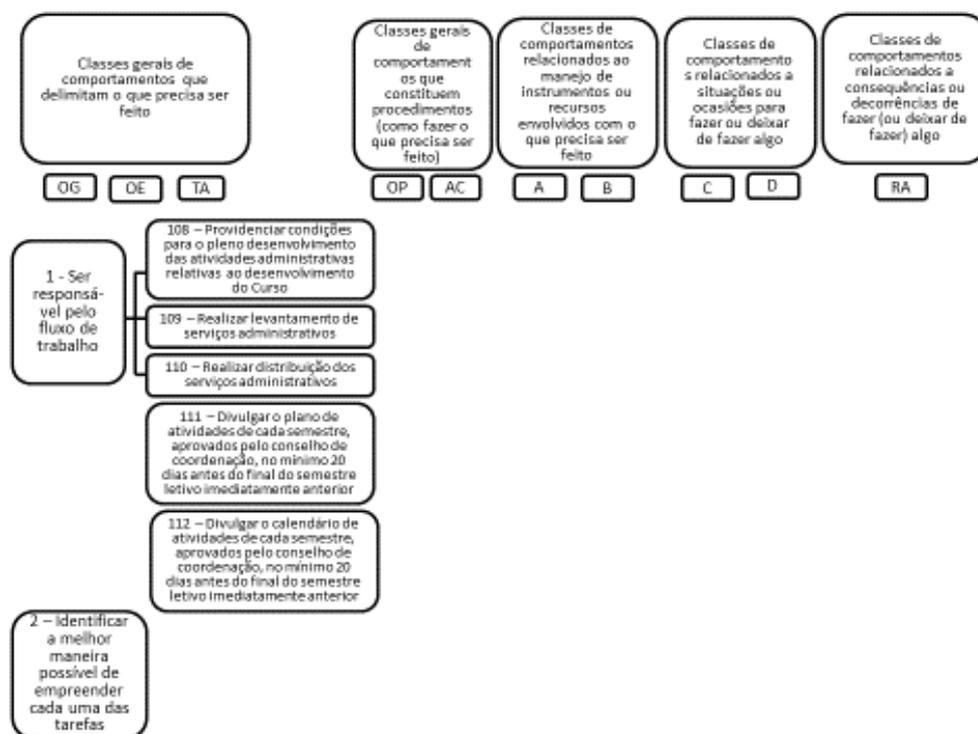


Figura 4. Demonstração do grau de abrangência dos comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”

A Figura 4 ilustra algumas das relações de abrangência estabelecidas entre os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior”. Os comportamentos de “coordenar” que tem o número arábico 1 e 2 – “ser responsável pelo fluxo de trabalho” e “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas” – são categorias mais abrangentes que os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, representadas pelos números 108, 109, 110, 111, 112, localizados na coluna TA. Os comportamentos “coordenar” indicados pelo número 1, além de estabelecerem relação de abrangência, também indicam relação de dependência com os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, números 108, 109 e 110, diferentemente dos comportamentos de coordenar “identificar a melhor maneira possível de empreender cada uma das tarefas”, que aparecem isolados, ou seja, sem ligação com outros comportamentos, assim como os comportamentos de “coordenar cursos de ensino superior”, representados pelos números 111 e 112 (“divulgar o plano de atividades de cada semestre, aprovado pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior” e “divulgar o calendário de atividades de cada semestre, aprovado pelo conselho de coordenação, no mínimo 20 dias antes do final do semestre letivo imediatamente anterior”).

Os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” que estabelecem relação de dependência possibilitam identificar comportamentos comuns e comportamentos pré-requisitos para a ocorrência de determinados comportamentos mais complexos. Porém, na organização dos dados coletados em sistema comportamental, é possível verificar que o conhecimento sobre esses comportamentos ainda é limitado, podendo ocasionar dificuldade para os coordenadores de curso ao

necessitarem de seqüências comportamentais para excetuarem sua função. Segundo Franco (2006), uma das condições (a mais complexa) para coordenar cursos de ensino superior é desempenhar competências gerenciais com eficácia. Portanto, se o coordenador tivesse acesso aos comportamentos que são componentes de “coordenar e coordenar cursos de ensino superior”, provavelmente essa condição poderia estar mais acessível aos gestores de curso.

## **Discussão y Conclusões**

Os coordenadores de curso de ensino superior assumem compromisso com a sociedade no sentido de que são eles os responsáveis por organizar, planejar e estruturar as aprendizagens necessárias para que o futuro profissional possa exercer com qualidade sua profissão. Além disso, é necessário que eles sejam capazes de aprimorar aquilo que foi planejado, de avaliar e propor melhorias ao processo de formação profissional. Mas, como realizar essas funções se, na maioria das vezes, o cargo é exercido via tentativa e erro em sua organização e não com base em planejamento, controle e avaliação contínua do processo de capacitação de novos profissionais?

Muitos comportamentos que foram indicados no sistema comportamental foram categorizados sem ser possível identificar seqüência tanto para o surgimento desses comportamentos, quanto para a continuidade deles. Por exemplo, é possível identificar os procedimentos que o coordenador deverá ter para fazer o que precisa ser modificado na organização, porém comportamentos que poderiam servir de subsídio para que o coordenador fosse capaz de identificar como fazer o que precisa ser feito em vários processos de um curso de ensino superior não foram identificados. O coordenador de curso pode até ser capaz de identificar melhores condições para o desenvolvimento de suas atribuições, porém, se a função do coordenador de curso é possibilitar estrutura para que professores, funcionários e alunos desenvolvam plenamente suas atividades, como isso será possível se ele (o coordenador) sabe apenas que deve ser capaz de fazer algo, mas não está capacitado a identificar como fazer aquilo que precisa ser feito? O coordenador possui fontes de informação que o auxiliem no que será necessário para o desenvolvimento do curso de ensino superior? Seria necessário que futuras pesquisas pudessem indicar classes de comportamentos que possibilitassem um ensino programado para aqueles que irão exercer a coordenação de curso superior e também estender esse ensino para possibilitar aprendizagens àqueles que irão planejar e implementar situações necessárias aos cursos.

Parece ser necessário avaliar continuamente o processo de coordenar um curso de ensino superior, a fim de verificar se as pessoas que estão envolvidas nele compreendem seu objetivo. Para Botomé (1977), avaliar se as pessoas estão desempenhando aquilo que está sendo proposto vai além de verificar suas respostas, sendo necessário identificar em que condições elas ocorrem e se essas respostas se mantêm. Ao coordenador de curso caberá garantir condições para que as pessoas envolvidas nesse processo mantenham suas condutas direcionadas para um mesmo objetivo, sendo possível proporcionar condições para que essas pessoas possam propor bons objetivos, ou objetivos verdadeiros (não “falsos objetivos”), e de valor para quem será atendido por esse grupo.

Avaliar um processo, segundo Botomé e Rizzon (1997), implica verificar seu desempenho para que as pessoas possam identificar se o que estão executando está

adequado ou não, com a finalidade de corrigir suas ações caso percebam problemas ou efeitos indesejados produzidos por elas. Segundo os autores, avaliar implica identificar o desempenho daquele que faz em relação aos objetivos que lhe foram propostos. Isso permite à pessoa identificar o que precisará fazer, quanto necessitará fazer e quando precisará realizar alterações no seu desempenho, para aperfeiçoá-lo ou para manter os comportamentos que estão adequados ao processo. Para o coordenador de ensino superior, avaliar é um modo de identificar os aspectos que precisam ser corrigidos ou aperfeiçoados nesse processo. A avaliação irá fornecer-lhe dados para que as intervenções sejam possíveis.

Uma organização de ensino superior irá requerer um coordenador que esteja capacitado a coordenar cursos de graduação. Segundo Botomé e Sguissardi (1986), a função de coordenar, além de referir-se ao desenvolvimento do curso, parece indicar que o sujeito responsável por ela necessitará promover condições para o pleno desenvolvimento das atividades que envolvam docentes, discentes e funcionários, tais como: que os professores capacitem os estudantes a transformar conhecimento de alta qualidade e de “ponta” em comportamentos profissionais e a produzir conhecimento por meio de comportamentos científicos; que os estudantes aprendam de forma eficiente e eficaz a transformar os conhecimentos adquiridos em comportamentos profissionais e conhecimentos científicos; que os funcionários administrativos apoiem as atividades de professores e alunos.

Faz parte das responsabilidades das IES produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis às pessoas, seja à própria comunidade acadêmica, seja à sociedade em geral. Essa produção de conhecimento envolve também a função de coordenar cursos. O que a literatura (Piazza, 1997; Viana, 2006; Marcon, 2008; Cruz, 2008) indica é que tanto o conhecimento como o investimento em relação a capacitar o indivíduo para exercer uma coordenação de curso ainda são precários. O problema, em certa perspectiva, passa a ser mais amplo do que propriamente a limitação que o coordenador eventualmente tenha para exercer sua função. É problema ou tarefa da instituição facilitar meios para que as pessoas que queiram ou necessitem exercer o cargo de coordenador sejam ensinadas e possam aprender a coordenar um curso de graduação, considerando a diversidade de possibilidades de situações que constituem o trabalho de um coordenador.

Em relação à qualidade das informações que foram obtidas nas fontes pesquisadas, é possível verificar que algumas sentenças gramaticais não puderam sofrer transformações visto que não foi possível identificar o que os autores estavam propondo sobre a função do coordenador. Nem todos os comportamentos indicados atendem ao que é possível identificar por comportamentos objetivos e, muitas vezes, foram retirados das fontes e mantidos nas análises para que os verbos encontrados e suas características ficassem evidentes. Sendo assim, ainda é algo precário que o leitor faça sozinho a leitura dos manuais que indicam o que deve ser feito na respectiva função e como deve se comportar um coordenador de curso, pois os comportamentos acabam sendo orientados pela interpretação do leitor, que pode encobrir diversos comportamentos que deveriam ser claros para facilitar o entendimento daquilo que é necessário fazer no exercício profissional. Nesse sentido, em alguns casos, foi necessário deixar as sentenças gramaticais literalmente como foram selecionadas do trecho original (sem modificação de verbos e complementos). Além de permitir identificar esse problema (clareza no conteúdo exposto), denuncia a necessidade de serem escritos manuais que propiciem melhoria na expressão de seus conteúdos a partir das sentenças gramaticais que são construídas para essa finalidade.

Organizar os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” num sistema comportamental possibilita verificar as inter-relações entre esses comportamentos, sequências lógicas de comportamentos, graus de complexidades, e isso proporcionaria esclarecimento para os coordenadores de curso em relação as suas funções no exercício da profissão, já que há pouca clareza da parte dos coordenadores de curso em identificar suas funções apenas por meio de suas experiências profissionais (Cruz, 2008; Marcon, 2008). A pouca visibilidade sobre os comportamentos de “coordenar” e “coordenar cursos de ensino superior” compromete o que precisa ser feito por um curso. Identificar comportamentos de coordenar cursos de ensino superior em um sistema comportamental possibilitou verificar a necessidade de produzir conhecimento a respeito de comportamentos que vão além daqueles que são rotinas de trabalho, regras, normas, reprodução do que já foi feito por outros coordenadores.

Com vistas ao exposto, pergunta-se, atualmente, quais as possibilidades de aprendizagem para que os coordenadores identifiquem suas funções? As instituições de ensino superior têm se preocupado em possibilitar novas aprendizagens para os coordenadores de curso? É uma preocupação das instituições de ensino que os professores que exercem o cargo de coordenador estejam aptos a esse exercício ou eles apenas são “locados” no cargo para responderem burocraticamente sobre assuntos que competem a uma coordenação?

As fontes pesquisadas ainda impossibilitam clareza em relação à “como fazer o que precisa ser feito”. Maneiras e procedimentos que deveriam ser utilizados para exercer a profissão aparecem nas fontes, porém ainda é pouco se comparado com “o que fazer”. Parece que os manuais têm se preocupado com “o que” precisa ser feito e têm esquecido o “como” precisa ser feito.

### **Conclusão**

Produzir novos conhecimentos e torná-los acessíveis à sociedade é função das IES (Botomé, 1996). Portanto, é responsabilidade das instituições produzir conhecimentos de qualidade sobre as funções de coordenar e as funções de coordenar cursos de ensino superior, objetivando tornar esse conhecimento acessível à sociedade. Quando o conhecimento produzido é pouco, ineficaz, precário, é possível que essas instituições demonstrem fragilidade em relação às suas funções e contribuições para o meio em que estão inseridas, e quando os sujeitos em exercício de um cargo (coordenador gerenciando um curso de ensino superior) não estão capacitados a exercê-lo, essa fragilidade fica mais evidente.

Muitas vezes, as dificuldades de o coordenador tornar realizável o gerenciamento de um curso de ensino superior não consiste apenas em falta de aprendizagem ou não acessibilidade, por parte daquele, à aprendizagem de comportamentos para a implantação do processo. Em algumas instâncias, o que falta são procedimentos e técnicas (ou seja, com o que fazer) que possibilitem ao coordenador (aquele que está gerenciando o curso de ensino superior) realizar uma análise do ambiente organizacional para promover a execução de suas devidas funções (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 1999). Nos dados obtidos, ficou caracterizada a ausência de classes de comportamentos na categoria que indica comportamentos relacionados “ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”. Assim, algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores de curso que precisam executar suas funções não são necessariamente por não saberem como fazer, mas porque provavelmente ainda não foi produzido conhecimento suficiente que os auxilie na execução desse processo.

A formação de profissionais que estejam habilitados a coordenar cursos de ensino superior parece ainda estar longe de se tornar algo totalmente possível nas instituições de ensino. O exercício desse cargo ainda é deixado à “livre escolha” daqueles que contratam por outras características que não as que possibilitariam desempenho eficaz da função ou, ainda, as pessoas que se dizem competentes para exercer tais funções fazem-nas a partir de critérios (ser “bom” professor, precisar de titulação, “não tem ninguém, então vou eu mesmo” etc.) que provavelmente não contribuirão para a instituição e estarão reproduzindo uma função que necessariamente não é de coordenador. Por outro lado, o cargo de coordenador de ensino superior existe e precisa ser executado por quem tenha competência para exercê-lo, especialmente se esse curso necessitar de modificações. Nesse sentido, a produção de respostas à pergunta “quais os comportamentos que são constituintes do processo de coordenar e coordenar cursos de ensino superior” possibilitou caracterizar alguns comportamentos que precisam estar presentes, a partir da atuação profissional, e organizar novos sistemas comportamentais que possibilitem identificar comportamentos, a fim de proporem-se programas que ensinem coordenadores a coordenar cursos de ensino superior. Esclarece-se, ainda, que outros comportamentos seriam necessários à promoção eficaz dessa gestão.

## Referências

- Botomé, S. P. (1977). *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* Trabalho não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
- Botomé, S. P. e Sguissardi, V. (1986). *Uma proposição para a estrutura e organização do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos*. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul.
- Botomé S. P. e Rizzon, L. A. (1997). *Medidas de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usais e possibilidades de renovação*. *Chronos*, 30(1), 7-34.
- Botomé, S. P. (2001). *Sobre a noção de comportamento*. Em H.P.M. Feltes e U. Zilles (Orgs.) *Filosofia: Diálogos de horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS; Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S.P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6(1), 81-110.
- Cruz, R. C. (2008) *Tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de curso de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função* (tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- De Luca, G. G., Botomé, S. S. e Botomé, S. P. (2006). *Relações entre funções de um curso de graduação e atividades desenvolvidas por coordenadores de curso a*

- partir de literatura, documentos e depoimentos de coordenadores.* In XXXVI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Salvador, Bahia.
- Franco, E. (2006). *Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal.* Recuperado em 20 de janeiro de 2015, de [http://www.abmes.org.br/publicacoes/cadernos/08/\\_funcoes\\_coordenador.htm](http://www.abmes.org.br/publicacoes/cadernos/08/_funcoes_coordenador.htm).
- Kienen, N. (2008). *Classe de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos* (tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Marcon, S. R. A. (2008) *Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação* (tese de doutorado). Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Magretta, J. (2002). *O Que é Gerenciar e Administrar.* São Paulo: Campus.
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B. e Lampel, J. (1999). *Safári de estratégia.* Porto Alegre: Artmed Bookman.
- Piazza, M. H. O (1997). *Papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício de sua função* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos em convênio com Universidade de Caxias do Sul, São Carlos, Brasil.
- Pinheiro, P. L. (2010). *Classes de comportamentos constituintes da classe geral coordenar processo de mudança organizacional como atribuições de um coordenador de curso de graduação* (tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Quinn, R. E., et al. (2003). *Competências gerenciais: princípios e aplicações.* Rio de Janeiro: Elsevier.
- Sudan, A. M. (2010). *Coordenador de curso de graduação na UFSCar: um gestor educacional?* (monografia de especialização). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Brasil.
- Viana, S. M. N. (2006). *Perfil e ações gerenciais dos(as) dirigentes dos cursos de enfermagem dos centros universitários e universidades do Estado de Minas Gerais* (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Viecili, J. (2008) *Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional* (tese de doutorado) . Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

**Data de recebimento:** 23/03/2017

**Data da revisão:** 29/05/2017

**Data do aceite:** 12/12/2017

