

FACULDADE NOVOS HORIZONTES
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GERENCIAL DO
COORDENADOR DE CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

Clairna Andresa Farinelli

Belo Horizonte
2009

Clairna Andresa Farinelli

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GERENCIAL DO
COORDENADOR DE CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo.

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de pesquisa: Relações de poder e dinâmica das organizações.

Belo Horizonte

2009



**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **CLAIRNA ANDRESA FARINELLI**

Matrícula: 770146

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

**TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GERENCIAL DO COORDENADOR DE
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.**

DATA: 02 de setembro de 2009

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
ORIENTADORA (Faculdade Novos Horizontes)

Profª Drª Adriane Vieira
(Faculdade Novos Horizontes)

Profª Drª Mônica Carvalho Alves Cappelle
UFLA

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado, área de concentração "Organização e Estratégia", de autoria Clairna Andresa Farinelli, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: "A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GERENCIAL DO COORDENADOR DE CURSO DE SERVIÇO SOCIAL", contendo 146 páginas.

Dados da revisão:

- Correção gramatical
- Adequação do vocabulário
- Inteligibilidade do texto

Início:18/8/2009 / Término:21/8/2009

Belo Horizonte, 21 de agosto 2009.


Afonso Celso Gomes
Revisor

Registro LP9602853/DEMEC/MG
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho ao meu marido,
Cristiano Silva Braga, e à minha mãe,
Nair Aparecida de Souza Farinelli.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, pela paciência no acompanhamento e maestria no encaminhamento deste trabalho;

À professora Dr.^a Kely César Martins de Paiva, pela ajuda no entendimento do universo do trabalho gerencial (e em muitas outras coisas mais);

À professora Dr.^a Adriane Vieira, pela ajuda no entendimento do universo da identidade;

À professora Dr.^a Vera Lúcia Cansado Lima, pelo encorajamento;

À amiga Tânia Alves, pela boa energia baiana radiada;

À amiga Michelle C. de Souza Mendes de Oliveira, pelo companheirismo;

Aos coordenadores de curso de Serviço Social, pela disponibilidade e atenção à pesquisa de campo; e

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram com este trabalho.

“Um autor estreante sabe melhor que o mais teimoso dos críticos que seu trabalho nunca está completo.”

Linda A. Hill

RESUMO

Em um cenário cada vez mais competitivo no ensino superior, seria natural que todos os elementos da gestão de uma IES fossem convocados a colaborar na construção de resultados positivos. Nesse contexto, tem crescido a cobrança sobre os coordenadores de curso no sentido de operarem como gerentes intermediários com vistas a garantir a sobrevivência e o sucesso do curso e, conseqüentemente, a sobrevivência e o sucesso da instituição no mercado educacional. Diante dessas considerações, emerge a discussão sobre a construção da identidade gerencial dos coordenadores de curso, já que muitos deles, em função de sua área de saber, não possuem preparo e/ou capacitação para a compreensão e desenvoltura com as práticas do trabalho gerencial. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa teve por objetivo geral descrever e analisar o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de Serviço Social em IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana. Para consecução do objetivo descrito, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter descritivo e abordagem qualitativa, mediante entrevista semiestruturada com sete coordenadores de curso de Serviço Social localizados na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana. A reflexão sobre os resultados dos dados deu-se mediante análise de conteúdo, apresentando uma inovação por utilizar um modelo inédito para a análise da construção da identidade gerencial, fruto de um esquema conceitual constituído pelas inúmeras discussões no processo de orientação desta dissertação. Pelos resultados, verifica-se que os entrevistados possuem uma carreira voltada para a profissão de Serviço Social e docente, compondo o quadro funcional da IES há menos de três anos e a função de coordenação de curso também há menos de três anos. Verifica-se também que os coordenadores de curso investigados tinham uma visão incompleta e simplista de suas funções. Por essa razão, ficaram surpresos ao tomar conhecimento de todas as suas atribuições e afazeres, bem assim com o ritmo e a tipologia do trabalho. De modo geral, as principais atividades da coordenação de curso estão relacionadas à gestão, nos âmbitos pedagógico, administrativo e de pessoal. Os gestores exercem múltiplos papéis para os quais apresentam dificuldade de exercê-los por causa do pouco tempo contratual de trabalho. Os pontos positivos e negativos de ser coordenador referem-se, respectivamente, às relações interpessoais e às tarefas administrativas e/ou burocráticas. Na função gerencial, passam a conviver com ambiguidades e tensões, tomando ciência das suas fraquezas e imperfeições. Pela análise aferida segundo o modelo proposto, constata-se que a maioria dos coordenadores investigados, por possuir pouco tempo de experiência no trabalho gerencial, ainda está em processo de transformação de sua identidade profissional. Portanto, a identidade gerencial da maioria dos assistentes sociais coordenadores de curso de Serviço Social das IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana ainda não foi internalizada por eles e essa realidade objetiva ainda não se configura como uma realidade subjetiva, permanecendo forte a identidade profissional voltada para o Serviço Social e a docência.

Palavras-chave: Ensino Superior. Coordenação de Curso. Identidade.

ABSTRACT

In increasingly more competitive scenery in superior education, it's natural that all elements of the management of a SEI were invited to collaborate in the construction of positive results. In this context, the charging has grown over the course coordinators to operate as middle managers in order to assure the survival and success of the course and, consequently, the survival and success of the institution in the education market. Given these considerations, emerges a discussion on the construction of identity management coordinators of course since many of them, depending on the area of knowledge, lack preparation and/or capacity for understanding and skills with the practices of managerial work. Based on these assumptions, the present study had a general aim: to describe and analyze the process of identity construction management coordinator for the Social Service course in private SEI - Superior Education Institutions located in the city of Belo Horizonte and metropolitan great area. To achieve the objective set, held a field of character and descriptive qualitative approach using semi-structured interviews with the seven course coordinators of Social Services located in Belo Horizonte metropolitan area. Reflection on the results of the data was done by content analysis, presenting an innovation by using a new model for analyzing the construction of identity management, the result of a conceptual scheme composed of numerous discussions in the guidance process of this dissertation. The results showed that the respondents have a career focused on the profession of social work and teaching, composing the functional framework of the SEI is less than three years and the coordinating role of course's also less than three years. Notes also that the course coordinators surveyed had a simplistic and incomplete view of their functions. For this reason they were surprised to be aware of all duties and chores, as they were surprised with the pace and type of work. In general, the main activities of the coordination of course are related to management, either within pedagogical, administrative and staff. Managers exert multiple roles for which they have difficulty doing them because of the short time contractual work. The positives and negatives of being a coordinator refer respectively, to interpersonal relationships and administrative tasks and the bureaucratic. In the managerial role, they live with ambiguities and tensions, taking the science of their weaknesses and imperfections. Measured by analyzing the model proposed, it appears that most engineers investigated, because they have little time managerial work experience, are still in the process of transformation of their professional identity. Therefore, the identity management of Social Workers course coordinators of Social Service of private superior education institutions located in the city of Belo Horizonte and metropolitan great area has not yet been internalized by them and that objective reality does not designed as a subjective reality, staying strong professional identity oriented social work and teaching.

Keywords: Superior Education. Coordination Course. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema para análise da construção da identidade gerencial.....	79
Quadro 1 – Oferta de cursos de Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana.....	21
Quadro 2 – Análise administrativa acadêmica: coordenação de curso.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Oferta de cursos de Serviço Social no Brasil.....	20
Tabela 2 – Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	49
Tabela 3 – Sexo dos coordenadores de curso.....	85
Tabela 4 – Faixa etária dos coordenadores de curso.....	86
Tabela 5 – Estado civil dos coordenadores de curso.....	86
Tabela 6 – Áreas de qualificação dos coordenadores de curso.....	87
Tabela 7 – Motivos das escolhas e opções acadêmicas dos coordenadores de curso.....	88
Tabela 8 – Trajetória profissional dos coordenadores de curso.....	89
Tabela 9 – Tempo de trabalho dos coordenadores na IES e na coordenação do curso.....	90
Tabela 10 – Carga horária na coordenação de curso.....	91
Tabela 11 – Formas de apresentação dos coordenadores de curso.....	93
Tabela 12 – Relação dos coordenadores com a profissão.....	94
Tabela 13 – Percepção da função de coordenador de curso em uma IES privada.....	97
Tabela 14 – Formas de aprendizado da função de coordenador de curso.....	101
Tabela 15 – Dia a dia dos coordenadores de curso.....	103
Tabela 16 – Desafios profissionais apontados pelos coordenadores de curso.....	106
Tabela 17 – Pontos positivos da coordenação de curso apontados pelos coordenadores.....	107
Tabela 18 – Relacionamento dos coordenadores com a comunidade acadêmica.....	
Tabela 19 – Pontos negativos da coordenação de curso apontados pelos coordenadores.....	109
Tabela 20 – Vivência de conflitos pelos coordenadores de curso.....	112
Tabela 21 – Vivência do exercício da autoridade, segundo os coordenadores	

de curso.....	117
Tabela 22 – Valores e objetivos das IES, segundo os coordenadores.....	120
Tabela 23 – Principais exigências das IES em relação à função de coordenação de curso, na percepção dos coordenadores.....	122
Tabela 24 – Resultados esperados pelas IES em relação ao trabalho do coordenador de curso.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CFE – Conselho Federal de Educação
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
EA – Experiência Acadêmica
EAD – Ensino a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EP – Experiência Profissional
IES – Instituição de Ensino Superior
IMIH – Instituto Metodista Izabela Hendrix
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RJ – Rio de Janeiro
RT – Regime de Trabalho
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP – São Paulo
UNA – Centro Universitário UNA
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICOR – Universidade Vale do Rio Doce
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problematização.....	19
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Justificativa.....	24
1.4 Estrutura da Dissertação.....	25
2 SERVIÇO SOCIAL	27
2.1 A Profissão de Serviço Social.....	27
2.2 A Formação do Assistente Social.....	31
3 GERÊNCIA E GERENTE	36
3.1 O Trabalho Gerencial.....	36
3.2 A Gestão do Ensino Superior Privado.....	47
3.3 A Coordenação de Curso e o Coordenador como Gestor.....	52
4 IDENTIDADE	65
5 METODOLOGIA	80
5.1 Tipo de Pesquisa.....	80
5.2 Unidade de Análise e Observação.....	81
5.3 Técnicas de Levantamento de Dados.....	82
5.4 Técnicas de Análise de Dados.....	83
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
6.1 Caracterização dos Sujeitos Investigados.....	85
6.2 Expectativas dos Assistentes Sociais em Relação a sua Atuação como Gestor.....	92
6.3 Funções, Desafios, Facilidades e Dificuldades que Envolvem o Trabalho de Coordenação de Curso, na Perspectiva do Coordenador.....	102

6.4 Exigências das IES em Relação à Coordenação de curso, na Perspectiva do Coordenador.....	118
6.5 Etapas do Processo de Construção da Identidade Gerencial dos Assistentes Sociais Coordenadores de Curso.....	126
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE.....	147

1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é recente, cerca de duzentos anos, tempo considerado pequeno se comparado aos países do Primeiro Mundo. Sua origem remota à transferência da corte portuguesa para a colônia, em 1808, período que marca o início de um movimento no sentido da criação desse tipo de instituição (ROCHA, 2008).

Rocha (2008) explica que as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estavam baseadas no modelo napoleônico de escolas profissionais (não universitárias), localizadas nas principais capitais.

Somente após a proclamação da República, em 1889, é que este nível educacional ganhou corpo, com a adoção de ações governamentais que levaram à multiplicação de faculdades e o surgimento das primeiras universidades no país (SILVA JR.; MUNIZ, 2004).

Desse início histórico até a década de 1960, o setor público era responsável pela maioria dos centros de graduação no Brasil, 57% desse contingente (ROCHA, 2008). Essa situação começa a se modificar quando o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído, em sua maioria, por dirigentes de IES privadas, põe fim ao processo de federalização e articula o afrouxamento das normas de criação de cursos, a ampliação de vagas e a concessão de *status* de Universidade às IES privadas (ANDRADE, Murilo, 2005).

Dessa maneira, de acordo com Dias (2006, p. 50) “a rede particular cresceu amparada nos incentivos fiscais”, aumentando sua participação no mercado educacional e sua responsabilidade educativa.

A partir da metade da década de 1990, as instituições privadas ganharam definitivamente a supremacia do ensino superior. Essa situação é decorrente das recomendações para o ensino superior formuladas pelo Banco Mundial e pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que instaurou um processo de reforma da educação baseado na reconceituação/resignificação do público e do privado, com fundamento no mercado (LAMEZA, 2006).

Com apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, o governo reconheceu sua incapacidade de atuar no campo do ensino superior (SOUZA, 2007) e privatizou a educação desse nível, mediante a flexibilização dos processos de abertura de novas IES e novos cursos superiores e a oferta de apoio político financeiro a esta rede institucional (BOSCHETTI, 2004).

O resultado de todas essas investidas foi (e ainda é) um processo de expansão sem precedentes na história da educação nacional. Dados do Censo do Ensino Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP/MEC, 2009), revelam que em 1995 havia no Brasil 210 IES públicas e 694 IES privadas, perfazendo um total geral de 894 instituições. Uma década depois, em 2007, os números não mudam muito para as IES públicas, que passaram a contar com 249 instituições. Porém, as IES privadas mais que dobraram seu percentual, passando a somar 2.032 instituições de um total geral de 2.281.

Distribuídas nas categorias de Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas e Institutos; e Centros de Educação Tecnológica, as IES privadas representam hoje 90% do ensino superior no País e são responsáveis pela explosão dos cursos de graduação e de vagas oferecidas no mercado.

Com tantos dados crescentes, as IES privadas vivenciam muitos desafios para sobreviver e se desenvolver no meio educacional. Parte desses desafios está relacionada à atenção e cumprimento da vasta rede normativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que regula a qualidade do ensino superior ministrado pelas instituições por meio de processos avaliativos.

Tais processos avaliativos são desenvolvidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004, com os objetivos de: atribuir mérito e valor às instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior; orientar a expansão da oferta; e promover a responsabilidade social das IES (INEP/MEC, 2009).

Para tanto, o SINAES utiliza-se de três componentes principais:

- a) a avaliação das instituições – na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;
- b) a avaliação dos cursos de graduação – com o objetivo de identificar as condições oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica;
- c) a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação – realizado pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Todas as informações obtidas nos processos avaliativos do SINAES são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social. Também são utilizadas pelos governos para orientar as políticas públicas e pelos estudantes e sociedade em geral para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP/MEC, 2009).

A oferta de serviços de qualidade determina um ranqueamento das IES no mercado. A receita para esses serviços advém, no caso das instituições privadas, principalmente da cobrança de mensalidade dos alunos (ANDRADE, Murilo, 2005). Por essa razão, instituiu-se neste setor um processo de concorrência e competição selvagem.

Para o enfrentamento dessa situação, Souza (2007) esclarece que as IES privadas vêm sendo concebidas e dirigidas como organizações produtivas, com objetivos e metas a serem atingidos. Nesse sentido, vêm utilizando estratégias e parâmetros empresariais para o gerenciamento dos processos acadêmicos e administrativos internos e externos da IES, intuindo a diminuição dos custos operacionais e o melhoramento do desempenho global da instituição.

Nas palavras de Murilo Andrade (2005, p. 44):

[...] é necessário buscar modelos inovadores de gestão, baseados na nova realidade do mercado, visando a qualidade na prestação dos serviços educacionais, equilibrando receitas e despesas, para atingir os objetivos pretendidos.

Dessa forma, tópicos como competência, produtividade, participação, marketing, foco no cliente, responsabilidade social, comunicação interna e externa, criatividade, inovação e capacitação do corpo docente e administrativo passaram a permear as atividades desenvolvidas nas IES. De mesmo modo, expressões como planejamento estratégico, logística, controle, balanço, passam a ser utilizadas para definir o desempenho tanto acadêmico quanto administrativo-financeiro (SOUZA, 2007).

Rocha (2006) alega que para enfrentar os problemas atuais nesse ambiente, a qualidade da administração da IES deve prescindir de uma gestão profissional; isto é, de uma (ou mais) figura dotada de capacidade de liderança, visão empreendedora de futuro e habilidade de identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, integrar ações, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados.

É neste contexto que Marra (2003) lembra que os resultados a serem alcançados nessas ou em outras organizações dependem, em grande parte, dos gerentes, principalmente porque são as práticas gerenciais que viabilizam, por meio de decisões e ações, o alcance dos objetivos organizacionais. Diante desse quadro, os gerentes universitários assumem um papel de grande relevância na condução do ensino superior. Menção especial deve ser atribuída aos coordenadores de curso,

pois são eles os principais responsáveis pela efetivação das práticas pedagógicas e gerenciais da sua unidade de ensino e determinam os caminhos a serem seguidos pelas IES.

1.1 Problematização

Iwasso (2008) explica que após a Constituição Federal de 1988, o governo e a sociedade passaram a se preocupar com a criação de mecanismos de inclusão social, com vistas a cumprir a lei e garantir o exercício pleno de cidadania da população. Por essa razão, o mercado vem demandando profissionais qualificados e capacitados para planejar, executar e avaliar programas, projetos e serviços sociais. Esse cenário resulta em muitos e novos espaços de trabalho para o assistente social.

Justamente por estar nesta ponta, num momento de aumento de programas sociais de todo tipo, o assistente social tem encontrado espaço em secretarias de saúde, habitação, trabalho, educação, autarquias, empresas públicas e privadas, projetos de pesquisa e programas do governo federal. Com isso é visível a ampliação da demanda de profissionais qualificados ligados ao Serviço Social (IWASSO, 2008, p. 1).

Intrinsecamente associado ao aumento da demanda de postos de trabalho, tem-se o aumento da oferta de cursos de Serviço Social em todo o Brasil. De acordo com Bochetti (2004), em 2000 havia no País 79 escolas de Serviço Social; em 2004 esse número aumentou para 147; e hoje, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2009), há 344 cursos operando no espaço nacional.

A mesma referência crescente ocorre com o número de vagas oferecidas, que em cinco anos saltou de 9.757 em 2001 para 23.024 em 2006. Como consequência, o número de concluintes dos cursos passou de 8 mil para 16 mil no mesmo período (IWASSO, 2008).

A grande maioria das instituições de ensino e dos cursos é de natureza privada, seguindo o movimento de expansão desse setor, que vê no curso de Serviço Social um ramo promissor, em função da demanda pelo mercado. A TAB. 1 retrata a configuração de escolas de Serviço Social no País (INEP/MEC, 2009):

Tabela 1 – Oferta de cursos de Serviço Social no Brasil

Região	Natureza privada	Natureza pública	N° total de cursos
Norte	22	08	30
Nordeste	40	11	51
Centro-Oeste	15	02	17
Sudeste	161	12	173
Sul	63	10	73
Total	301	43	344

Fonte: INEP/MEC, 2009 (<http://www.inep.gov.br>).

As regiões Sudeste e Sul concentram a grande parte dos cursos existentes, 246 no total, pois é nessas localidades que a população tem maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, maior interesse/necessidade de níveis educacionais mais altos (BOSCHETT, 2004).

Dos 173 cursos existentes da região sudeste, 66 deles estão no estado Minas Gerais e oito na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana (INEP/MEC, 2009):

IES	Localização	Início de funcionamento	Nº de vagas por turno
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas)	Belo Horizonte	1946	60 diurno
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas)	Contagem	1996	60 diurno
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	Belo Horizonte	2004	300 diurno 300 noturno
Centro Universitário UNA (UNA)	Belo Horizonte	2006	60 diurno 60 noturno
Universidade Vale do Rio Verde (UNICOR)	Betim	2006	120 noturno
Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC)	Betim	2006	60 diurno 135 – noturno
Instituto Metodista Izabela Hendrix (IMIH)	Belo Horizonte	2008	60 noturno
Centro Universitário Newton Paiva (NEWTON PAIVA)	Belo Horizonte	2008	1000 a distância (EAD)

Quadro 01 – Oferta de cursos de Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana

Fonte: INEP/MEC, 2009 (<http://www.inep.gov.br>).

O QUADRO 1 mostra que somente a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas) oferece o curso de Serviço Social tradicional, desde 1946, período de início da profissão. As demais escolas surgiram somente a partir de 2004, ampliando a oferta do ensino nessa área para a população local interessada. Tais escolas têm significado especial, pois compõem a unidade de análise deste processo investigativo.

Formar profissionais críticos, competentes, comprometidos com os ideais de democracia e cidadania, detentores de relevante gabarito político, ético, metodológico e interventivo vem sendo um desafio para as escolas de Serviço Social, que, para desenvolvimento dos seus Projetos Pedagógicos, contam com: o Código de Ética Profissional do Assistente Social; a Lei que Regulamenta a Profissão de Serviço Social; e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.

Para a garantia do atendimento de todas as particularidades da formação profissional, a coordenação do curso de Serviço Social é, por lei, atribuição privativa do assistente social (Lei 8662/93, art. 5º, Inciso VII). Dessa forma, não só as tradicionais organizações assistenciais/assistencialistas fazem parte do crescente espaço sócio ocupacional do Serviço Social, mas também as Instituições de Ensino Superior (IES) que, para se manterem no mercado competitivo, exigem do coordenador mais do que capacidades pedagógicas, incorporando a essa função atividades de liderança do processo de aprendizagem, articulação do processo formativo do curso, gestão administrativo-financeira e integração e fortalecimento da personalidade do curso e, conseqüentemente, da identidade da própria profissão (MARQUES, 2006).

Considerando que o Serviço Social, historicamente, apresenta-se como uma profissão que sempre esteve envolvida com a concessão e o repasse de serviços e benefícios, sendo, nos termos de Netto (1992), um executor terminal de políticas sociais, que atua na relação direta com a população usuária, o assistente social que assume a coordenação de um curso superior se vê diante de uma ressignificação de sua identidade profissional, pois nesta função irá exercer um papel semelhante ao dos gerentes intermediários em uma empresa (MARRA, 2003).

Essa nova identidade profissional – a identidade gerencial – deve estar atenta, dentre outras coisas, para o atendimento das demandas exigidas pelo mercado das IES, que vão desde as tradicionais responsabilidades ligadas à gestão acadêmica (aplicação, manutenção e mudanças dos planos e Projetos Pedagógicos) até as contemporâneas responsabilidades de marketing, processo de seleção, contratação, exoneração de professores, gestão financeira e planejamento estratégico (MARQUES, 2006).

A identidade é aqui concebida como a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si mesmo, a partir do conjunto de suas vivências (BOCK *et al.*, 1995). Portanto, a construção da identidade é um processo dinâmico, do nascimento à morte, sustentado pelos processos de internalização, socialização e identificação. Ressalta-se que uma pessoa não

constrói a sua identidade sozinha, mas que fatores externos aos indivíduos, como o contexto a que está exposto, as organizações e instituições que frequenta e os grupos e as pessoas com que se relaciona, interferem na configuração de sua identidade (BERGER e LUCKMAN, 1985; DUBAR, 1997; HALL, 2006; BAUER e MESQUITA, 2007).

Diante do exposto, torna-se instigante investigar o processo de transformação da identidade profissional do assistente social que assume o trabalho de coordenador de curso de graduação em Serviço Social, o que remete ao seguinte problema:

Como se dá o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de graduação em Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana?

Para responder a essa questão, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter descritivo e abordagem qualitativa, operacionalizada nos meses de maio e junho de 2009, por meio de entrevistas semiestruturadas com sete coordenadores de curso de Serviço Social de escolas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana.

1.2 Objetivos

Tendo em vista a questão investigativa deste estudo, delineou-se como objetivo geral: descrever e analisar o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de Serviço Social em Instituições de Ensino Superior privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana.

E como objetivos específicos:

- a) descrever e analisar as expectativas do assistente social em relação a sua atuação como gestor;

- b) descrever e analisar as funções, desafios, facilidades e dificuldades que envolvem o trabalho da coordenação de curso, na perspectiva do coordenador;
- c) descrever e analisar as exigências das IES em relação à coordenação de curso, na perspectiva do coordenador; e
- d) descrever e analisar as etapas do processo de construção da identidade gerencial percebidas pelo pesquisador nos assistentes sociais coordenadores de curso.

1.3 Justificativa

Diante da expansão da educação superior e, conseqüentemente, do aumento da competitividade entre as instituições privadas, verifica-se que os coordenadores de curso adentram nesse cenário na condição de gerentes intermediários, cujo papel é fazer com que as IES sejam eficientes e eficazes, nos processos tanto avaliativos do MEC quanto de aceitação e conquista do mercado educacional.

Descrever e analisar o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de graduação apresenta-se como um estudo significativo, pois, como salienta Marra (2003) e Rolim (2004), a literatura sobre os gestores e a ação gerencial nas IES é escassa, e os estudos que abordam essa temática, além de contribuírem com o preenchimento das lacunas nas ciências administrativas, podem ajudar na formação de profissionais interessados e/ou envolvidos com esse cargo de chefia intermediária.

Esta pesquisa mostra-se relevante por contribuir com as próprias IES na perspectiva de este trabalho ser um instrumento teórico-prático capaz de auxiliar e motivar o preparo, o treinamento, a capacitação e a orientação do trabalho do gerente educacional contemporâneo.

Ressalta-se, ainda, que esta dissertação responde a uma indagação pessoal da pesquisadora, que é assistente social e coordenadora de curso e que, portanto, vivencia em sua própria realidade o processo de construção de uma nova identidade profissional.

1.4 Estrutura da Dissertação

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, incluindo esta introdução, que contempla a contextualização, a problematização, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa do processo investigativo.

No segundo capítulo, descreve-se o referencial teórico apresentando as particularidades e especificidades da profissão e da formação do assistente social, com vistas a demonstrar a ausência de conhecimentos e vivências das práticas de gestão organizacional por parte dessa categoria.

No terceiro capítulo, discorre-se a respeito da função gerencial, da gestão do ensino superior e do trabalho de coordenação de curso de graduação enquanto uma gerência intermediária na hierarquia das IES.

No quarto capítulo, desenvolvem-se os conceitos e concepções a respeito da identidade e construção da identidade, que resultam na formulação de um esquema de análise.

No quinto capítulo, descrevem-se o tipo de pesquisa, a unidade de análise e observação, as técnicas de levantamento de dados e as técnicas de análise de dados utilizadas.

No sexto capítulo, procede-se a apresentação e análise dos resultados obtidos no campo, tendo em vista os objetivos específicos enunciados nesta introdução.

No sexto capítulo, formulam-se as considerações finais a partir das revelações dos dados coletados, divulgadas com a pretensão de introduzir um novo olhar sobre a realidade da gestão de curso, apresentar as limitações do estudo e propor recomendações para novas pesquisas.

Por fim, as últimas páginas desta dissertação contemplam o conjunto de referências utilizadas, bem como o roteiro de entrevista aplicado junto aos gestores de curso das IES pesquisadas.

2 SERVIÇO SOCIAL

2.1 A Profissão de Serviço Social

Estevão (1984) afirma que a origem da profissão de Serviço Social advém das práticas caritativas da Igreja Católica, exercidas por mulheres piedosas (damas de caridade) há alguns séculos. Nessa época, as ações de assistência aos necessitados eram realizadas em caráter não profissional, como contribuição voluntária daqueles que possuíam bens àqueles que eram pobres.

Com o surgimento do capitalismo industrial e a consolidação das classes sociais, a burguesia (classe dominante) passou a se preocupar com os problemas sociais e políticos que as classes subalternas poderiam criar (ESTEVÃO, 1984). A partir de então, surgiu a necessidade de racionalizar e normatizar a prática de assistência, com vistas ao exercício de controle social e à ratificação da sujeição e submissão do proletariado.

Nas palavras de Gayotto e Gil (2005, p. 59):

[...] com o desenvolvimento industrial as desigualdades foram acentuando-se e o trabalho caritativo já não era suficiente para atender as demandas, surgindo à necessidade do desenvolvimento de um trabalho organizado e fundamentado em princípios científicos, ou seja, a partir da interpretação da sociedade baseada nas ciências sociais.

No final do século XIX, fundam-se as primeiras instituições de organização da caridade na Europa ocidental e nos Estados Unidos. De acordo com Estevão (1984), em 1899, na cidade de Amsterdã, registra-se a primeira escola de formação de assistentes sociais, período que marca também o processo de secularização da profissão, em que as explicações religiosas são substituídas por explicações científicas, embasadas nas teorias de áreas afins, como: Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Martinelli (2005) pontua que nessa fase histórica surgem no cenário mundial os primeiros assistentes sociais como agentes executores da prática de assistência social, atividade que se profissionalizou sob a denominação de Serviço Social, acentuando seu caráter de prática de prestação de serviços.

A profissão se expandiu pelo mundo e seguiu caminhos diferentes em cada país. No Brasil, a primeira escola de Serviço Social foi criada em 1936, na cidade de São Paulo (CRESS-SP, 2008). O curso tinha caráter de formação técnica e recebia, ainda, forte influência do pensamento religioso e conservador. Os profissionais eram preparados para atuar na mudança de comportamento de famílias e pessoas, com vistas a melhorar suas condutas e condições quanto a higiene, moral e inserção na ordem social (FALEIROS, 2001). No início de sua profissionalização, o Serviço Social brasileiro baseou-se nas concepções importadas dos Estados Unidos, com especial menção à obra de Mary Richmond *What is Social Casework*, cuja abordagem predominante era o atendimento individual. “Essa raiz histórica explica porque, até hoje, faz parte da bagagem técnica de qualquer Assistente Social aprender a resolver casos” (ESTEVÃO, 1984, p. 22).

Nas décadas de 1940 e 1950, o Estado passou a atuar diretamente na regulação das relações sociais. Nesse sentido, criou instituições públicas com o objetivo de assistir, mediante políticas mínimas de inclusão social, os excluídos do processo de industrialização do País. Com isso, ampliou-se o mercado de trabalho do assistente social, que passou a atuar também com grupos e comunidades (GAYOTTO; GIL, 2005). Faleiros (2001) complementa que nessa época o objeto de intervenção do Serviço Social sofreu inflexões significativas, não tendo mais como eixo a ordem, a moral ou a higiene, mas a articulação da harmonia social na relação Estado/sociedade.

O crescimento da profissão ocasionou a oficialização do curso superior em Serviço Social no Brasil, pela Lei 1889/53, e a regulamentação da profissão propriamente dita, pela Lei 3252/57 e Decreto 994/62 (CRESS-RJ, 2008).

Os anos de 1960, 1970 e 1980 (período que perpassou o regime militar) marcam o despertar crítico de uma parcela de profissionais insatisfeitos com os resultados dos

trabalhos até então desenvolvidos, que passaram a questionar a prática baseada nas concepções importadas e a reclamar por teorias e metodologias mais próximas da realidade brasileira. No entendimento de Gayotto e Gil (2005), esse abrir de olhos mobilizou a categoria de profissional e as escolas de Serviço Social para o movimento denominado Reconceituação do Serviço Social, o qual travou um rompimento com o Serviço Social tradicional, buscando uma identidade para a profissão.

Uma parte do Serviço Social crítico, nos anos 80, veio a assumir uma identidade completa com os movimentos sociais, passando a funcionar, de fato, como um assessor político desses movimentos, tendo como objeto não mudar o comportamento ou o meio, mas contribuir para organização e mobilização social nas lutas específicas [...] (FALEIROS, 2001, p. 33).

A aproximação da profissão com os movimentos sociais levou o Serviço Social a desenvolver um trabalho voltado para a reflexão da situação social e política vigente, orientando as reivindicações das necessidades da população. “Esse trabalho foi importante para ajudar a despertar a participação popular nas conquistas de direitos e evidenciar sua importância” (GAYOTTO; GIL, 2005, p. 60).

Também na década de 1980 inaugurou-se o debate da ética no Serviço Social (GRESS-RJ, 2008), instaurando na profissão, o pensamento marxista e o compromisso com os valores de liberdade, igualdade e justiça social, pressupostos da ação do assistente social (IAMAMOTO, 2001). O final dessa década também marcou a efetivação da Assistência Social no quadro das políticas públicas, pela inclusão da área como direito do cidadão e dever do Estado na Constituição Federal de 1988 (GAYOTTO; GIL, 2005).

Para lamamoto (2001), os anos de 1990 trouxeram transformações políticas, econômicas, sociais e culturais significativas para o mundo todo. O capitalismo, unido ao neoliberalismo, ao avanço tecnológico e à globalização, interferiu negativamente nas relações de trabalho e agravou o empobrecimento e a queda da qualidade de vida da massa da população brasileira. Diante dessa realidade, o Serviço Social passou a trabalhar com a questão social¹, buscando respostas para

¹ Para lamamoto (2001, p. 27), a questão social é aprendida como o conjunto das desigualdades da sociedade capitalista matura.

atender às sequelas que esta traz à sociedade: desemprego, fome, alcoolismo, violência, desigualdade, marginalidade, exclusão, etc.

Em virtude de todas essas mudanças ocorridas na sociedade e no seio da categoria, um novo aparato jurídico se fez necessário para expressar os avanços do Serviço Social e o rompimento com a perspectiva conservadora. Atualmente, a profissão encontra-se regulamentada pela Lei 8662/93 e amparada pelo Código de Ética Profissional (Resolução CFESS 273/93) (CRESS-RJ, 2008).

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2005) prescreve que, contemporaneamente, o Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico e interventivo, que utiliza de instrumental científico multidisciplinar das ciências humanas e sociais para lutar pela consolidação dos direitos da população, nos campos do trabalho, da saúde, da educação, da habitação, da família, do idoso, da criança e adolescente, dos grupos étnicos, das organizações, etc.

Destarte, o Serviço Social como profissão:

[...] intervém no âmbito das políticas sócio-assistenciais, na esfera pública ou privada, desenvolvendo tanto atividades que envolvem abordagem direta com a população (entrevistas, atendimento de plantão social, visita domiciliar, orientações, encaminhamentos, reuniões, trabalho com indivíduos, famílias, grupos, comunidades, ações de educação e organização popular, etc.) como trabalhos de pesquisa, administração, planejamento, supervisão, consultoria e gestão de programas sociais (CRESS-SP, 2004, p. 14).

É, então, pela prestação de serviços que o assistente social realiza seu fazer profissional, intervindo nas relações sociais que fazem parte do cotidiano da sua população usuária (CRESS-SP, 2004) e efetuando ações positivas que buscam a emancipação da pessoa humana e a transformação da sociedade. Desse modo, sua prática é de relevância pública e está em ofício da humanidade, referência que classifica o Serviço Social, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), com uma das cinco profissões indispensáveis ao desenvolvimento sustentável (SILVEIRA; SANTOS 2008).

2.2 A Formação do Assistente Social

O Serviço Social hoje aponta para o perfil profissional no qual está presente a construção intelectual e cultural, generalista e crítica, que alimenta a competência na sua área de desempenho e a inserção reflexiva e propositiva no conjunto das relações sociais no mercado de trabalho. Trata-se de um profissional que atua nas expressões das questões sociais, formulando e implementando propostas para o seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e congêneres. Trata-se, também, de um profissional comprometido e movido pelos valores e princípios humanistas contidos, principalmente, no Código de Ética do Assistente Social (MENDES, 2004).

Nessa perspectiva, Silveira e Santos (2008) argumentam que a formação do assistente social requer o desenvolvimento de uma competência teórico-prática, sustentada na doutrina crítico-dialética desveladora dos fundamentos da produção e reprodução da questão social. Requer a incidência de fundamentos teórico-metodológicos de análise da realidade, da constituição do ser social nos marcos do capitalismo, das formas de sociabilidade e da mediação entre conhecimento e história (produção material e imaterial da vida social), com compreensão dos processos sociais e sua retradução. Ainda para a autora:

A formação exige a centralidade na categoria e trabalho para a reconstituição analítica e prospectiva dos modos de vida; requer o emprego de mediações que detectem dimensões de universalidade, particularidade e singularidade dos fenômenos para a construção de novas objetivações (SILVEIRA; SANTOS, 2008, p. 111).

Assim, as habilidades adquiridas na formação profissional referem-se à capacidade teórico-metodológica e ético-política para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à (ABEPSS, 2002):

- a) apreensão crítica dos processos sociais em uma perspectiva de totalidade;
- b) análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no País;

- c) compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas da realidade;
- d) identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado; e
- e) prática profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor (ABEPSS, 2002).

A formação também contempla o preparo para o desempenho das competências atribuições da categoria profissional, previstas nos arts. 4º e 5º da Lei 8662/93, das quais, resumidamente, se destacam (GRESS-SP, 2004):

- a) formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- b) elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- c) contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- d) planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- e) realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais;
- f) prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

- g) orientar a população na identificação de recursos para o atendimento e a defesa de seus direitos;
- h) realizar estudos socioeconômicos para a identificação de demanda e necessidades social;
- i) realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- j) exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de Serviço Social;
- k) supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social; e
- l) assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino.

Formar profissionais críticos, competentes, comprometidos com os ideais de democracia e cidadania, detentores de relevante gabarito político, ético, metodológico e interventivo vem sendo um desafio para as escolas de Serviço Social, que, para desenvolvimento dos seus Projetos Pedagógicos, contam com: o Código de Ética Profissional do Assistente Social; a Lei que Regulamenta a Profissão de Serviço Social; e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.

O pressuposto central das Diretrizes Curriculares é a permanente construção de conteúdos (teóricos, éticos, políticos, históricos e culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais, os quais são apreendidos de forma dinâmica e flexível, assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social.

Dessa forma, o conjunto de conhecimentos indissociáveis do curso de Serviço Social é dividido em três complexos de saberes.

O primeiro refere-se ao núcleo Fundamentos Teóricos-Metodológicos da vida social, que contempla disciplinas como: filosofia, economia, antropologia, psicologia, teoria política e ciência política.

O segundo refere-se ao núcleo Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira, que contempla disciplinas como: direito, desenvolvimento capitalista e questão social, política social, política social setorial, formação sócio-histórica do Brasil, movimentos sociais e processos sociopolítico-culturais do Brasil.

O terceiro refere-se ao núcleo Fundamentos do Trabalho Profissional, que contempla disciplinas como: ética, trabalho e sociabilidade, pesquisa social, fundamentos históricos teóricos-metodológicos do Serviço Social e estratégias e técnicas em Serviço Social.

A Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ressalta que:

[...] o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nesses três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em sua particularidade (ABEPSS, 2002, p. 9).

Para garantir o atendimento de todas as exigências e especificidades da formação, a coordenação do curso de Serviço Social é, por lei, atribuição privativa do Assistente Social (Lei 8662/93, art. 5º, inciso VII). Porém, essa atribuição é também um desafio a este profissional, visto que não possui preparo específico para o trato com o gerenciamento de organizações e, em particular, de organizações universitárias.

Assim, o assistente social que assume a coordenação de um curso inicia um processo de transformação intelectual e emocional, pois as novas atribuições não permitem a ele fazer do trabalho de Serviço Social sua identidade central. Como coordenador de curso, ele precisa incorporar outras aprendizagens, habilidades,

atitudes e comportamentos. Ele continua sendo assistente social, mas com uma nova identidade profissional: a de gerente.

3 GERÊNCIA E GERENTE

3.1 O Trabalho Gerencial

Em língua inglesa, gerenciar (*to manage*) vem do latim *manus*, que significa mão. Antigamente, esse termo estava relacionado à prática de adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo exercitar o *manège*.² Associativamente, como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento para impor sua vontade ao animal, o capitalista desenvolve, por intermédio da gerência (*management*), o controle sob a força de trabalho (BRAVERMAN, 1980).

De acordo com Motta (1993), o trabalho gerencial é atípico. Não se parece com nenhuma outra função ou profissão. Por isso, torna-se até difícil descrevê-lo. Para caracterizá-lo, escreveram-se muitos livros e artigos científicos, sem que se resolvesse totalmente as controvérsias sobre sua natureza. Com isso, o exercício da prática gerencial tem desafiado muitos profissionais, inclusive aqueles que, desde cedo, tomaram a gerência como sua profissão básica.

Braverman (1980) ensina que os primeiros teóricos a cuidar dos problemas da organização do trabalho gerencial foram os economistas clássicos do final da Revolução Industrial. No entanto, quem efetivamente iniciou o debate sobre a gerência foram: o americano Frederick W. Taylor, em 1911, que propôs um conjunto de técnicas para otimizar os resultados do processo de trabalho, esclarecendo aquilo que competia aos trabalhadores e aquilo que competia à administração da empresa; e o francês Henri Fayol, em 1915, que propôs um conjunto de técnicas para orientar sobre o cerne de uma unidade de comando.

Do ponto de vista de Fayol (1994), a unidade de operações de uma empresa pode ser dividida em funções: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, de contabilidade e administrativas. No entendimento do autor, a função administrativa

² Manège: manobra; artimanha; movimentos treinados.

possui grande importância na direção dos negócios, pois tem o encargo de formular o programa geral de ação da empresa, constituir o seu corpo social, coordenar os esforços e harmonizar os atos.

Nesse sentido, caberia aos gerentes preparar os projetos e assegurar sua rigorosa execução; gerar um arranjo material e humano coerente com os objetivos, recursos e requisitos da organização; estabelecer uma autoridade construtiva, competente, enérgica e única; conciliar atividades e ordenar comprometimentos; formular decisões de forma simples, nítida e precisa; organizar a seleção eficiente de pessoal; definir claramente as obrigações; encorajar a iniciativa e o senso de responsabilidade; recompensar, justa e adequadamente, os serviços prestados; usar sanções contra faltas e erros; manter a disciplina e a ordem; e combater o excesso de burocracia (FAYOL, 1994).

Destarte, segundo Fayol (1994), compete à administração, ou ao trabalho gerencial, as funções de: planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar.

No exercício de tais funções, além da experiência, os atributos e conhecimentos desejáveis aos gerentes são: saúde, vigor físico, inteligência, qualidades morais, sólida cultura geral, noções sobre as funções essenciais da empresa, competência na especialidade característica da empresa e capacidades administrativas (FAYOL, 1994).

Mais tarde, surgiram outras representações do gerente: como um grande homem; uma pessoa que possui o sentido e a essência de direção; alguém que infunde seus valores pessoais e profissionais em toda a organização; um empreendedor e promotor da inovação; um tomador de decisões não programadas em um ambiente complexo e incerto; ou um líder eficaz, detentor de certos traços de personalidade (RAUFFLET, 2005).

Barnard (1971), concebendo a organização como um sistema social, pelo qual só pode operar com eficiência e sobreviver quando os objetivos institucionais são mantidos em equilíbrio com os objetivos e as necessidades dos indivíduos que nela trabalham, atribui à função gerencial o trabalho de garantir o bom desenvolvimento

do processo produtivo, bem como o papel político na conciliação de interesses por meio de relações interpessoais.

Desse modo, o gerente é aquele que cria e mantém um sistema de comunicação que permeia a face formal e informal da organização como estratégia de promover sua eficácia, tangenciando aspectos como motivação, liderança e autoridade.³ Ele desenvolve a forma e a rotina de manutenção dos recursos humanos. Sob sua responsabilidade está à formulação e definição de objetivos e fins institucionais, de tal forma que se mantenha uma união íntima entre as pessoas e a organização (BARNARD, 1971).

Também com foco voltado para as pessoas e suas relações, Likert (1979) constatou que a qualidade da liderança tinha mais influência sobre o desempenho organizacional do que alguns fatores gerais, como atitudes em relação à organização e interesse pelo próprio emprego. Ele concluiu que o gerente mais cooperativo e democrático tinha mais influência sobre os subordinados e os resultados dos seus trabalhos. Assim, o autor define que a função do gerente é: planejar e esquematizar o serviço a ser feito; treinar subordinados; fornecer material e instrumentos; dar início à atividade; organizar equipes de trabalho com alta lealdade grupal; suprir assistência técnica adequada; e lidar com os conflitos de forma construtiva.

Katz (1986), partindo do pressuposto de que o gerente é aquele que dirige as atividades de outras pessoas e assume a responsabilidade de atingir determinados objetivos por meio da soma de esforços, afirma que “uma administração bem sucedida” (p. 61) se apoia no desenvolvimento de três habilitações básicas, que chamou de: técnica; humana; e conceitual.

De acordo com o autor, a habilitação técnica relaciona-se à compreensão e proficiência (perícia) em determinado tipo de atividade que envolva métodos,

³ Para Barnard (1971), autoridade é o caráter da comunicação numa organização formal, em virtude de ser aceita como algo que governa a ação de membros da organização. A autoridade repousa na aceitação ou no consentimento dos indivíduos; ou seja, é o receptor da comunicação à qual ela é dirigida que pode decidir se vai encará-la como uma ordem ou não.

processos e procedimentos. Compreende o conhecimento especializado ou a aptidão analítica na especialidade e facilidade no uso dos instrumentos e técnicas de cada matéria. Das três habilitações é a mais conhecida, por ser a mais concreta e porque constitui, nessa era de especialização, a qualificação exigida de quase todas as pessoas.

Enquanto a habilitação técnica se volta principalmente para o manuseio de coisas (processos e objetos físicos), a habilitação humana diz respeito à qualidade de entendimento e estímulo de pessoas/grupos e ao estabelecimento de bons relacionamentos. Diz respeito à capacidade de trabalhar com outros, demonstrada na maneira como o indivíduo se apercebe (reconhece a percepção) de seus superiores, pares e subordinados e no modo como se comporta posteriormente. Essa habilidade é vital para criar um ambiente de boa vontade e segurança.

Por fim, a habilitação conceitual, compreende a capacidade de coordenação e integração de interesses e atividades para um único objetivo comum, mediante visão holística e sistêmica da organização (KATZ, 1986).

Katz (1986) sustenta que a importância relativa dessas três qualidades varia segundo o nível da responsabilidade administrativa. Assim, nos níveis hierárquicos mais altos o gerente necessita de mais habilidades conceituais e menos habilidades técnicas, mantendo relativamente constante a utilização de habilidades humanas, e vice-versa.

Motta (1993) também escreve sobre as habilidades gerenciais, considerando existir habilidades conquistadas no dia a dia do exercício da função e outras que podem ser ensinadas e aprendidas por aqueles que se dedicam à gerência como profissão.

Nessa perspectiva, o autor traz à tona a questão do aprendizado gerencial, considerado:

[...] processo pelo qual um indivíduo adquire novos conhecimentos, atitudes e valores em relação ao trabalho administrativo; fortalece sua capacidade de análise de problemas; toma consciência de alternativas comportamentais; conhece melhor seus próprios estilos gerenciais e obtém

habilidades para uma ação mais eficiente e eficaz em determinados contextos organizacionais (MOTTA, 1993, p. 28).

Portanto, o processo de aprendizagem gerencial envolve quatro dimensões básicas: a cognitiva; a analítica; a comportamental; e a habilidade de ação.

No entendimento de Motta (1993), desenvolver a habilidade cognitiva significa saber e aprender sobre administração a partir do estoque de conhecimentos existentes, desde a definição de objetivos e a formulação de políticas até o arsenal de ideias viventes sobre estruturas, processos e comportamentos organizacionais.

Desenvolver a habilidade analítica é aprender a identificar e diagnosticar problemas administrativos, decompondo-os em diferentes partes, para rearrumá-los na busca de novas soluções.

Desenvolver a habilidade comportamental significa adquirir novas maneiras de interação humana, segundo padrões alternativos conhecidos e válidos socialmente.

Desenvolver a habilidade de ação denota a capacidade de interferir intencionalmente no sistema organizacional, transformando conhecimentos e alternativas comportamentais em formas efetivas de ação.

Hill (1993), todavia, lembra que o desenvolvimento gerencial não é simplesmente uma questão de mudar o conhecimento e as habilidades das pessoas. Envolve também a mudança de atitude. A autora alega que o desenvolvimento para a gerência é uma tarefa difícil e repleta de tensões, a qual os próprios indivíduos devem efetuar por si mesmos, sem atalhos e sem rápidas emendas.

Inserido na perspectiva de análise que busca identificar as funções gerenciais, Mintzberg (1986) constata em suas pesquisas que a gestão e a ação cotidiana dos gestores são caracterizadas de forma bem diferente daquelas pregada por Fayol no início do século XX.

Se você perguntar a um executivo qual a sua função, ele provavelmente responderá: planejar, organizar, coordenar e controlar. Observe, então, o que ele faz. E então não se surpreenda se não conseguir relacionar seu

trabalho com essas quatro palavras. [...]. A verdade é que essas quatro palavras, que vêm dominando o vocabulário da administração desde que o industrial francês Henry Fayol introduziu-as, pela primeira vez, em 1916, dizem muito pouco sobre o que os executivos realmente fazem. Na melhor das hipóteses indicam alguns objetivos vagos adotados pelos executivos em sua rotina (MINTZBERG, 1986, p. 7-8).

O autor, ao colocar em prova alguns mitos a respeito do trabalho gerencial, constata que os gerentes não só têm dificuldades para o exercício de atividades sistematizadas por intermédio do planejamento como também tomam decisões nem sempre baseadas em sistemas formalizados de informações, estando envolvidos em ambientes dinâmicos em que são imperiosos os contatos informais.

Destarte, os gerentes trabalham em um ritmo implacável e sua rotina de trabalho é composta de ações breves, variadas e fragmentadas; preferem a ação direta ao trabalho reflexivo e as comunicações verbais aos meios escritos; interagem servindo de pontes entre sua organização e as redes exteriores a ela; e parecem ser incapazes de decidir sobre a utilização de seu próprio tempo, que é dividido em função de seus deveres e obrigações, sobre os quais exercem controle limitado (MINTZBERG, 1986).

Como resultado dessas observações, Mintzberg (1986) destaca três papéis e dez funções gerenciais:

a) papéis interpessoais que conferem ao gerente as funções de:

- símbolo, pois desempenha algumas obrigações de natureza cerimonial e contribui para a imagem da organização;
- líder, pois dá o exemplo, motiva e mobiliza as pessoas da organização;
- agente de ligação, pois cria, mantém e participa de diferentes redes de informação dentro e fora da organização;

b) papéis informacionais que aferem ao gerente as funções de:

- observador, pois busca e recebe informações relativas à gestão da empresa, ao conhecimento do seu ambiente ou ao impacto de suas atividades;
- difusor, pois distribui os elementos pertinentes das informações recebidas e assegura que estas cheguem aos seus destinatários;
- porta-voz, pois propaga as informações de dentro para fora da organização;

c) papéis decisórios que conferem ao gerente as funções de:

- empreendedor, pois espereita oportunidades de negócios;
- regulador, pois enfrenta toda a situação nova e organiza a reação e a adaptação da empresa às situações difíceis;
- distribuidor dos recursos, pois esparge os meios necessários para que a organização cumpra bem suas tarefas;
- negociador, pois participa das discussões como representante de sua organização com interlocutores externos.

Essa perspectiva do trabalho gerencial requer, no entendimento do autor, uma série de habilidades administrativas, tais como: capacidade de desenvolver relações com seus pares; fazer negociações; motivar os subordinados; solucionar conflitos; estabelecer redes de informações e, posteriormente, difundir informações; tomar decisões diante de condições de extrema ambigüidade; e alocar recursos.

Junquilha (2001), embora reconheça a contribuição de Mintzberg no campo dos estudos gerenciais, alerta para o fato de que as discussões do autor deixam vaga a compreensão de significados mais profundos daquilo que ele descreve como fato, ou seja, o vínculo do dia a dia gerencial a aspectos histórico-sociais de uma dada realidade.

Como alternativa para abranger contextos macrossociais e suas articulações com cenários microssociais das organizações, é proposto o conceito apresentado por Reed da gestão como uma prática social (JUNQUILHO, 2001).

Reed (1997), objetivando formular um quadro conceitual integrado que, simultaneamente, informasse a discussão e identificasse as questões teóricas centrais sobre os processos e as estruturas de gestão conectadas ao seu meio institucional envolvente, identifica e sistematiza os trabalhos e estudos sobre a gestão sob três abordagens teóricas de análise sociológica: a perspectiva técnica; a perspectiva política; e a perspectiva crítica.

A perspectiva técnica concebe a gestão como instrumento racional idealizado e acionado para a realização de valores predominantemente instrumentais, relacionados à coordenação sistemática da ação social em grande escala e da continuidade que, no longo prazo, ela proporciona. Segundo este ponto de vista, o processo de gestão prioriza os meios para coordenar e organizar o comportamento; os recursos de gestão são os aparatos técnicos e as regras neutras; as estratégias de gestão são as pretensões de eficácia anticonflito e o ordenamento da mudança; a estrutura de gestão é o mecanismo formal de coordenação e controle, sinônimo de organização formal; e a abordagem conceitual de apoio é a teoria sistêmica.

Já a perspectiva política concebe a gestão como processo social vocacionado para a regulação do conflito entre grupos de interesse, em um meio caracterizado por incertezas acerca de critérios de avaliação de desempenho organizacional. Segundo este ponto de vista, o processo de gestão prioriza os processos sociais; os recursos de gestão são os jogos políticos; a estratégia de gestão envolve o acesso, a manutenção e a centralização do processo de tomada de decisão; a estrutura de gestão compreende os mecanismos formais e informais de coordenação e controle, e as redes de interação social; e a abordagem conceitual é a teoria da ação social.

Finalmente, a perspectiva crítica propõe a concepção de gestão como mecanismo de controle que funciona para satisfazer os imperativos econômicos impostos pelo modo de produção capitalista e para difundir o quadro ideológico que permite obscurecer essas realidades estruturais. Segundo este ponto de vista, o processo de

gestão prioriza o conflito de interesses no âmbito organizacional e a tensão; os recursos de gestão são fragmentados e contraditórios; a estratégia de gestão é proteger e manter a relação capital-trabalho e em garantir a extração da mais-valia e o lucro; a estrutura de gestão contempla os instrumentos que promovem e protegem os interesses políticos e econômicos; e a abordagem conceitual de apoio apoia-se na teoria marxista (REED, 1997).

Braverman (1980, p. 82), a partir de uma análise dialética da gestão e assumindo uma perspectiva crítica, entende que a função gerencial “significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência em problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão”.

Cada uma das três perspectivas revela aspectos essenciais sobre as práticas de gestão. Todavia, não contemplam o quadro conceitual global em que se integre a análise da gestão, ao mesmo tempo, nos níveis institucional, organizacional e comportamental, permitindo as interseções entre a ação gerencial, a dinâmica da organização e o contexto macroestrutural (REED, 1997). Por essa razão, Reed (1997) propõe uma nova abordagem, que batiza de perspectiva praxiológica.

A perspectiva praxiológica propõe a concepção de gestão como uma prática social secundária, sendo um processo ou atividade que visa à contínua articulação ou pacificação de práticas complexas e diversificadas, sempre propensas à desarticulação e fragmentação, baseando-se na capacidade, normalmente contestada, de controlar os mecanismos institucionais que, de certo modo, asseguram a coordenação e integração da interação social. Segundo este ponto de vista, o processo de gestão prioriza a *bricolage*⁴ para manter aparências; os recursos de gestão envolvem os princípios parcialmente articulados e semiassimilados e as forças estruturais; a estratégia de gestão consiste em manter disciplina e cooperação (horizontal e vertical); a estrutura de gestão é internamente contraditória; e a abordagem conceitual de apoio compreende a integração das teorias das perspectivas técnica, política e crítica (REED, 1997).

⁴ Bricolage: termo francês associado ao uso criativo dos recursos e materiais disponíveis para fins diversos: construções, reparações, arranjos, concertos.

O conceito de prática social utilizado por Reed (1997) é emprestado de Harris⁵, em seu livro *Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise*, que envolve:

[...] a participação num conjunto de ações, inteligíveis à luz dos pressupostos que as informam, orientadas para fins partilhados por todos os membros da comunidade envolvida em tais ações, e definindo-se pelos meios adotados para a realização desses fins, os quais são determinados pelas condições em que as mesmas se efetuam (HARRIS, citado por REED, 1997, p. 27).

Destarte, a referência da gestão como prática social requer a especificação de cinco elementos ou situações sociais inter-relacionadas (REED, 1997, p. 28):

- 1 O tipo de ação desenvolvidas por um conjunto de indivíduos que se sentem membros de uma determinada comunidade e que, nessa qualidade, se envolvem em determinadas práticas.
- 2 Os pressupostos que, simbolicamente, permitem identificar objetivos ou problemas comuns e constituem a base para o estabelecimento da interação recíproca.
- 3 Os objetivos ou problemas partilhados que orientam as práticas de acordo com a relação de comunicação que os respectivos membros estabelecem através do quadro discursivo que organiza os seus pressupostos.
- 4 os meios ou recursos, tanto materiais como simbólicos, através dos quais se perseguem a realização dos projetos a que atribuem significado.
- 5 As condições ou constrangimentos que configuram e orientam a reciprocidade das práticas, os recursos necessários à sua consecução e as relações que permitem estabelecer entre os respectivos membros.

Essas situações sociais são constituídas por comunidades cujos membros se relacionam entre si a partir de pressupostos inerentes às práticas em que estão envolvidos e das condições e recursos sociais partilhados que as condicionam. Para se configurarem como instituições específicas e viáveis, as práticas devem ser conjugadas de várias formas com outras práticas (REED, 1997).

Assim, têm-se: 1) as práticas sociais primárias, cujo objetivo é promover a transformação das condições do meio envolvente em que a vida social ocorre, mediante a produção de bens e serviços e das representações que informam as concepções acerca dessas condições; e 2) as práticas sociais secundárias, cujo objetivo é realizar a integração e coordenação das práticas sociais primárias, utilizando-se da concepção do desenvolvimento e do controle de vários mecanismos judiciais, políticos e administrativos, que têm por objetivo congregar o conjunto

⁵ HARRIS, C. C. **Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise**. Croom Helm, Londres, 1980, p.29.

diferenciado e complexo das práticas sociais em que os agentes sociais se encontram necessariamente envolvidos, convertendo-o em estruturas institucionais dotadas de um grau mínimo de coerência normativa, coesão social e continuidade temporal (REED, 1997).

A gestão é, então, uma prática social secundária, na medida em que permite estabelecer e manter a regulação e o controle administrativo sobre certas atividades e relações que se desenvolvem entre membros que, em virtude da sua pertença a comunidades de práticas produtivas primárias, não tem funções de gestão.

Concebendo a gestão como uma prática social, os gerentes não devem ser tomados como agentes imparciais e defensores dos interesses organizacionais. Ao contrário, o trabalho gerencial deve ser percebido como dotado de tensões inerentes às relações de produção, as quais pressupõem conflitos de interesses, bem como processos de regulação que permeiam todo o espaço organizacional (DAVEL; MELO, 2005, p. 325).

Compreendida dessa maneira, a função gerencial traz à tona ambiguidades, complexidades e dilemas ao se articular às diversas dimensões. Por essa razão, atualmente, o gerente aparece em meio a uma grande diversidade de abordagens e enfoques. É possível observar trabalhos e estudos que relacionam o gerente a diversas categorias como: gênero, competência profissional, poder, liderança, saúde, estresse, família, reestruturação organizacional, novas tecnologias, tempo, cultura e identidade (BRAGA, 2008).

Pode-se falar, ainda, em gerentes de linha, gerentes intermediários, gerentes de alto escalão, gerentes brasileiros, gerentes de outras nacionalidades, etc. Assim, “se variadas são as formas de categorizar o *homo administrativus*, variadas serão as particularidades e os fatores que explicam a função e o desempenho gerencial” (DAVEL; MELO, 2005, p. 33).

Considerando essas questões, Melo (1999) ratifica a dificuldade para definir o arcabouço da função gerencial, com base na análise que realizou em 78 publicações nacionais. A autora observou que para a definição e caracterização da função gerencial contemporânea foram citados 329 papéis diferentes. Os itens de maior expressão foram: capacidade de liderança, criatividade, capacidade de delegar,

saber trabalhar em equipe, capacidade de comunicação, flexibilidade, competência técnica, conhecimento de línguas, habilidade de negociação e bom senso.

A autora resume tratar-se de uma temática sem consenso tanto na literatura quanto na concepção dos próprios gerentes (MELO, 1999), do mesmo modo que Motta (1993) afirma que esse assunto permanece ambíguo e misterioso para os que tentam se aproximar deste conteúdo.

A função gerencial é concebida, portanto, como uma atividade complexa e dinâmica, caracterizada, principalmente, por ambiguidade, instabilidade e contradição. Em tempos de mudanças organizacionais, sociais e globais, a margem de ambiguidade, instabilidade e contradição tende a ser exacerbada, e os gerentes são levados a refletir mais sobre sua condição profissional e pessoal. Dessa forma, a identidade de ser gerente vai se refazendo e ganhando novos contornos. Por isso, o trabalho gerencial revela-se de alta atividade reflexiva, o que atinge não só a vida profissional, mas também a vida pessoal em suas várias dimensões (DAVEL; MELO, 2005).

Neste trabalho, particularmente, pretende-se desenvolver uma compreensão do processo pelo qual o indivíduo passa para se tornar um gerente, como ele vivencia esse tipo de experiência ou prática social, que tipo de situações encontra e como as enfrenta. Antes de abordar a temática da Identidade, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a gestão do ensino superior privado e seu gestor intermediário, os coordenadores de curso, em particular.

3.2 A Gestão do Ensino Superior Privado

Nos últimos anos, a educação brasileira vem assistindo a um crescimento acelerado do ensino superior, comprovado pelo vertiginoso aumento do número de instituições e pela abertura de novos cursos, nos mais variados ramos do conhecimento (BOSCHETTI, 2004). Essa aceleração, do ponto de vista de Lameza (2006), é fruto das inúmeras investidas governamentais no processo de reforma da educação

superior ocorridas na década de 1990, que teve como pressuposto a reconceituação/ressignificação do público e do privado, com fundamento no mercado.

Orientado por uma política neoliberal, o governo reconheceu sua incapacidade de atuar no campo do ensino superior e privatizou a educação deste nível, mediante a flexibilização dos processos de autorização de funcionamento e apoio político-financeiro a rede institucional privada (LAMEZA, 2006).

Conforme o art. 7º da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996):

o ensino superior é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II – autorização de funcionamento e avaliação da qualidade pelo poder público;
- III – capacidade de autofinanciamento [...].

Com isso, a legislação brasileira permite que instituições privadas ofereçam um serviço que é considerado de utilidade pública; isto é, permite que um empresário coloque em funcionamento uma Instituição de Ensino Superior (IES), cobre mensalidades pelos serviços prestados e obtenha lucro desta atividade, desde que o Poder Público o autorize e que ele atenda aos critérios estabelecidos na legislação (ANDRADE, Murilo, 2005).

De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2009), em 1995 havia no Brasil 210 IES públicas e 694 IES privadas, perfazendo um total de 894 instituições. Uma década depois, em 2007, os números não mudam muito para as IES públicas, que passaram a contar 249 instituições. Porém, as IES privadas mais que dobraram seu percentual, passando a somar 2.032 instituições num total de 2.281. A TAB. 2 elucida melhor esses dados:

Tabela 2 – Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil

Ano	IES Pública	IES Privada	Total Geral
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.166
2006	248	2.002	2.270
2007	249	2.032	2.281

Fonte: INEP/MEC, 2009 (<http://www.inep.gov.br>).

Distribuídas nas categorias de Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades, Escolas e Institutos; e Centros de Educação Tecnológica, as IES privadas representam, hoje, 90% do ensino superior do País e são responsáveis pela explosão dos cursos de graduação e de vagas oferecidas no mercado.

Murilo Andrade (2005) explica que a expansão da educação superior gerou aumento de competitividade entre as instituições privadas (guardadas, logicamente, as peculiaridades existentes entre IES pública e IES privada), haja vista que a principal fonte de receita desse tipo de organização é a cobrança de mensalidade do aluno. Destarte, para o enfrentamento da concorrência, a manutenção da qualidade e a permanência no mercado, as IES foram obrigadas a adotar modelos de gestão mais eficientes e eficazes; portanto, mais competentes, baseados em uma administração profissional.⁶

Há muito tempo que os especialistas da área de marketing falam sobre o foco no cliente. Contudo, o setor educacional demorou um pouco mais para perceber a importância de levar esta questão com mais profissionalismo, talvez porque num passado recente não havia concorrência e os clientes

⁶ A administração profissional na educação superior pode ser entendida como uma administração mais racional, que privilegia critérios de eficiência e eficácia organizacionais, leveza estrutural, produtividade e competitividade, sem perder de vista o papel acadêmico e social da instituição.

não tinham as opções que existem atualmente [...] (ANDRADE, Murilo, 2005, p. 44).

Meyer Jr. (2003) argumenta que na condição de uma organização, as IES possuem objetivos, estrutura, processos e pessoas. Para que ocorra o funcionamento adequado da instituição, é necessário que todas as partes que a compõem estejam integradas de forma a conciliar ações e resultados mediante o esforço cooperado de seus membros.

O sucesso de uma organização depende, pois, em grande parte, do sucesso de sua gestão, cujas funções são: proporcionar maior eficiência no uso dos recursos e maior eficácia no cumprimento de objetivos; garantir o trabalho integrado; manter o compromisso com a qualidade; e assegurar a relevância dos serviços prestados (MEYER JR., 2003).

A gestão da educação superior, segundo Meyer Jr. (2003), pode ser abordada sob três perspectivas.

A primeira perspectiva reconhece e reforça a existência de uma ciência da administração, com um corpo teórico próprio, composto por teorias, princípios, técnicas e abordagens comuns, que podem ser aplicadas a distintas realidades. Segundo esta posição, a gestão do ensino superior é similar à de qualquer outra organização, exigindo apenas liderança, bom senso, discernimento e adaptabilidade para que as funções gerenciais possam ser bem cumpridas.

A segunda perspectiva destaca que a Instituição de Ensino Superior é uma organização atípica, possuidora de características tão peculiares que exige uma teoria própria, e por essa razão uma gestão específica. Segundo esta posição, a gestão depende de experiência organizacional concreta, que passa a ser, gradativamente, absorvida por toda a instituição.

A terceira perspectiva combina elementos das abordagens anteriores, pois enfatiza que as IES são organizações como empresas, bancos, hospitais ou agências governamentais. Como tal, possuem características comuns a toda e qualquer organização, do mesmo modo que também possuem características específicas.

Assim, a gestão deve obedecer aos princípios e abordagens da administração geral, sem negligenciar as particularidades da realidade.

Rolim (2004), ao estudar essas perspectivas, elabora uma crítica a cada uma delas. Na opinião do autor, a primeira perspectiva reduz a habilidade gerencial a um conjunto de conhecimentos do senso comum. A segunda perspectiva fragmenta o escopo das teorias da administração. A terceira, por conjugar as duas abordagens anteriores, apresenta-se como a melhor alternativa de análise. Assim, além das atividades administrativo-financeiras comuns a todas as empresas, os gestores das IES devem desenvolver atividades acadêmicas apoiando e criando um ambiente propício para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam contemplados.

Meyer Jr. (2003) destaca, ainda, a importância da figura dos gestores, que, no caso das IES, são os reitores, pró-reitores, diretores de Centros, Institutos ou Faculdades, chefes de departamentos, coordenadores de curso, diretores de unidades administrativas, enfim, todos aqueles responsáveis pelas ações nas áreas acadêmica e administrativa da organização.

Ao aceitar a premissa de que o trabalho gerencial tem profunda influência no desempenho das organizações e nos seus resultados, as habilidades gerenciais tornam-se fatores críticos para o sucesso do empreendimento. Dentre as principais habilidades necessárias aos gestores das IES destacam-se: visão de futuro; disposição para mudanças; domínio e uso da tecnologia; visão estratégica; capacidade de decisão; *empowerment*⁷; empreendedorismo; capacidade de gerenciar informação; e participação (MEYER JR. 2003).

Também Pavan⁸, citado por Murilo Andrade (2005, p. 55), afirma que:

[...] a gestão moderna nas Faculdades deve considerar a necessidade de liderança no gestor, para não apenas promover mudanças, mas saber como formar seus funcionários, incentivando-os a serem multiplicadores. Ainda pontua que os especialistas apontam o gestor moderno como um indivíduo que tem uma comunicação fluente, não seja centralizador e, quando percebe dificuldades em alguma tarefa por parte dos subordinados, investe para o desenvolvimento deste.

⁷ *Empowerment*: empoderamento.

⁸ PAVAN, A. **Competência Coletiva**. Revista Ensino Superior. v.7, n.76, 2005.

Todos esses atributos resumem-se a um perfil gerencial que enfatiza as capacidades de comando, espírito empreendedor, visão de futuro e competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados.

Diante de todas essas condições, Meyer Jr. (2003) chama a atenção para o fato de que a maior parte dos cargos gerenciais nas Instituições de Ensino Superior não é ocupada por administradores e que, portanto, tais profissionais não possuem o preparo gerencial necessários para exercer suas funções.

Segundo o autor, em verdade, a maior parte dos cargos de gerência nas IES é ocupada por professores, que, por diversos motivos, são conduzidos a posições administrativas. Essa situação é observada com maior clareza nos níveis intermediários da gestão, compreendendo as coordenações de curso, cuja ocupação é feita por profissionais especializados na área de conhecimento do curso, que, algumas vezes, “não se sentem ‘administradores’ e tampouco agem como tal” (MEYER JR., 2003, p. 174).

Marques (2006) defende a necessidade de profissionalizar os coordenadores de curso, como modo de passagem do senso comum ao senso crítico no planejamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos do coletivo de professores, alunos e funcionários.

3.3 A Coordenação de Curso e o Coordenador como Gestor

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, a maioria das Instituições de Ensino Superior extinguiu de suas estruturas organizacionais os departamentos, que até então controlavam diretamente os cursos, para acolher a ideia de coordenação de curso como setor responsável pela gestão e qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido (FRANCO, 2002).

Do ponto de vista do Ministério da Educação (MEC), o coordenador de curso é o profissional que responde pela parte pedagógica do curso, além de ser o responsável pela demanda gerencial específica (ROCHA, 2008). Por essa razão, reconhecendo sua importância, o MEC incluiu em seu Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino a figura do coordenador de curso como parte integrante do processo avaliativo das IES (ROLIM, 2004). O QUADRO 2 relaciona os aspectos avaliados com os critérios de avaliação (BRASIL, 2002):

(continua)

Aspecto avaliado	Critério de avaliação	Peso
Atuação do coordenador do curso	<p>Muito fraca – quando a atuação do coordenador não evidencia uma linha de ação coerente e sistemática.</p> <p>Regular – quando a atuação do coordenador atende apenas parcialmente às demandas dos alunos e professores e à condução do curso.</p> <p>Muito boa – quando existem atribuições formalmente definidas sobre a função de coordenador e a sua atuação atende plenamente às demandas dos alunos e professores e o curso é bem conduzido.</p>	20
Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	<p>Muito fraca – quando não se verifica a participação efetiva do coordenador em reuniões de órgãos colegiados da IES que tratam de assuntos diretamente ligados à coordenação e ao curso.</p> <p>Muito boa – quando se verifica a participação efetiva do coordenador em reuniões de órgãos colegiados da IES que tratam de assuntos diretamente ligados à coordenação e ao curso.</p>	05
Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou órgão equivalente	<p>Muito fraca – quando o coordenador e os docentes não se reúnem para tratar de assuntos pertinentes ao curso.</p> <p>Regular – quando o coordenador e os docentes se reúnem apenas eventualmente para tratar de assuntos pertinentes ao curso.</p> <p>Muito boa – quando existe um colegiado de curso ou equivalente e quando o coordenador e os docentes do curso se reúnem, regular e sistematicamente, para tratar de assuntos pertinentes ao curso.</p>	10

(continua)

Aspecto avaliado	Critério de avaliação	Peso
Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes	<p>Muito fraca – quando não existe qualquer tipo de apoio aos professores na condução do seu trabalho acadêmico.</p> <p>Muito boa – quando existe assessoria didático-pedagógica ou qualquer outro serviço que preste assistência aos professores na condução do seu trabalho acadêmico.</p>	05
Titulação do coordenador do curso	<p>Muito fraca – quando o coordenador é apenas graduado em outra área.</p> <p>Fraca – quando o coordenador é apenas graduado na área.</p> <p>Regular – quando o coordenador é graduado na área e especialista em outra área ou graduado em outra área e especialista na área.</p> <p>Boa – quando o coordenador é graduado na área e especialista na área ou graduado na área e mestre ou doutor em outra área ou graduado em outra área e mestre ou doutor na área.</p> <p>Muito boa – quando o coordenador é graduado na área e mestre ou doutor na área.</p>	15
Regime de trabalho do coordenador do curso (RT)	<p>Muito fraco – quando $RT < 20$ horas/semana.</p> <p>Regular – quando $20 \text{ horas/semana} \leq RT < 36$ horas/semana.</p> <p>Muito bom – quando $RT \geq 36$ horas/semana ou tempo integral.</p>	10
Experiência profissional acadêmica (EA) do coordenador do curso (como professor da educação superior)	<p>Muito fraca – quando $EA < 2$ anos.</p> <p>Fraca – quando $2 \text{ anos} \leq EA < 5$ anos.</p> <p>Regular – quando $5 \text{ anos} \leq EA < 7$ anos.</p> <p>Boa – quando $7 \text{ anos} \leq EA < 10$ anos.</p> <p>Muito boa – quando $EA \geq 10$ anos.</p>	10
Experiência profissional não acadêmica e administrativa (EP) do coordenador do curso (cargos em diretorias, coordenadorias, chefias, assessorias, atividades em comissões na educação superior ou correlatas à profissão na IES e fora dela)	<p>Muito fraca – quando $EP < 1$ ano.</p> <p>Fraca – quando $1 \text{ ano} \leq EP < 2$ anos.</p> <p>Regular – quando $2 \text{ anos} \leq EP < 3$ anos.</p> <p>Boa – quando $3 \text{ anos} \leq EP < 5$ anos.</p> <p>Muito boa – quando $EP \geq 5$ anos.</p>	05

(conclusão)

Aspecto avaliado	Critério de avaliação	Peso
Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso (número de horas semanais que o coordenador dedica ao curso)	<p>Muito fraca – quando HD < 6 horas/semana.</p> <p>Fraca – quando 6 horas/semana ≤ HD < 12 horas/semana.</p> <p>Regular – quando 12 horas/semana ≤ HD < 18 horas/semana.</p> <p>Boa – quando 18 horas/semana ≤ HD < 24 horas/semana.</p> <p>Muito boa – quando HD ≥ 24 horas/semana.</p>	20

Quadro 02 – Análise administrativa acadêmica: coordenação de curso

Fonte: Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino, 2002 (http://74.125.95.132/u/inep?q=cache:DHmrsA0OS18J:www.inep.gov.br/download/superior/2002/condicoes_ensino/manuais/ACE_medicina.pdf+manual+geral+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+das+condi%C3%A7%C3%B5es+de+Ensino&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&ie=UTF-8).

A partir daí, segundo Rolim (2004), a função de coordenador de curso começou a ganhar evidência e a chamar atenção tanto da comunidade acadêmica quanto de estudiosos e pesquisadores interessados nessa área administrativa.

Marques (2006) sustenta que cada curso é uma unidade estratégica da IES e como tal, tem que dar resultados. Murilo Andrade (2005) complementa que, além de profundo conhecimento dos processos acadêmicos, como elaboração de currículos, reconhecimento do curso e alocação de professores, os coordenadores de curso devem dominar as modernas ferramentas de gestão administrativa, como orçamentos, planejamento estratégico, marketing e, até mesmo, vendas. Efetivamente, isso exige do coordenador um comportamento gerencial para fazer com que essa unidade – que reúne professores e alunos – possa aglomerar esforços para alcançar os resultados pretendidos.

Rangel (2001) explica que coordenação refere-se ao ato de co-ordenar, isto é, organizar em comum, integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, com base nos fundamentos do seu projeto. A coordenação de curso refere-se, então, à organização comum do trabalho do curso, englobando ações de gestão do encaminhamento do trabalho pedagógico e a observância dos seus padrões formais e normativos, incluindo o controle desses padrões e o acompanhamento e orientação dos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica.

Para Rangel (2001), o coordenador de curso tem como objetivo melhorar a qualidade dos cursos e como objeto de sua ação as questões pedagógicas e administrativas que atribuem à sua prática profissional o caráter de gestão. O termo gestão e as ações de gerir e executar expressam a configuração do conjunto de papéis, pressupostos, parâmetros e compromissos da função do coordenador, cujo ofício encontra-se, ainda, em construção.

Segundo a autora, as competências do coordenador de curso poder ser sistematizadas da seguinte forma (RANGEL, 2001):

- a) elaborar, executar e rever o Projeto Pedagógico do curso, no qual se definem e identificam as singularidades e compromissos próprios do curso e seus parâmetros de qualidade;
- b) prover e prever oportunidades de estudo (eventos) para a complementação do processo didático, mediante conceitos, princípios e práticas de planejamento de ensino para a aprendizagem;
- c) incentivar os docentes na elaboração e publicação de textos científicos, contribuindo para o universo acadêmico e imprimindo visibilidade à instituição de ensino;
- d) incentivar a regularidade qualitativa dos processos de avaliações desenvolvidas no curso; e
- e) assessorar a direção da IES nas decisões e ações no âmbito pedagógico.

Barros e Aragão (2006) relatam que para se compreender a respeito da coordenação de curso deve-se ter em mente três premissas relacionadas à gestão educacional. A primeira premissa observa que não existem modelos prontos que possam ser aplicados indistintamente em todas as IES, pois cada uma tem sua própria história e cultura. A segunda premissa observa que as pessoas envolvidas na gestão, em grande parte, nunca tiveram preparo específico para lidar com os aspectos econômico-administrativos e com a própria gestão acadêmica. Por fim, a

terceira premissa observa que as instituições diferem em sua natureza, pois existem as públicas (federais, estaduais e municipais) e as privadas (particulares, comunitárias e confessionais), e mesmo entre elas há muitas diferenças, seja pela localização e tamanho ou pela qualidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Com essas ponderações, os autores descrevem cinco tópicos que consideram importantes no entendimento do que seja o trabalho do coordenador de curso (BARROS; ARAGÃO, 2006): o coordenador como docente e líder do processo de aprendizagem; o coordenador como articulador do processo formativo do curso; o coordenador como gestor do processo acadêmico; o coordenador como gestor administrativo; e o coordenador como catalisador da identidade do curso.

O coordenador como docente e líder do processo de aprendizagem consiste no comando do trabalho educativo. Desta forma, o coordenador deve ter instrumentos e técnicas (metodologia) para atender o discente a partir de problemas pedagogicamente colocados; e estar atento às relações do conhecimento em sua transversalidade e às novas tecnologias da informação, consideradas ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem, sem substituir o tradicional papel do professor.

O coordenador como articulador do processo formativo trata-se da visão holística do curso e da profissão. Portanto, o coordenador deve possuir conhecimento adequado das disciplinas do curso e seus objetivos formativos, compreendendo de forma profunda e dinâmica o Projeto Pedagógico; e ter sensibilidade e abertura para analisar e apreender os movimentos da sociedade e o contexto da atuação profissional do seu curso, no sentido de programar mudanças que atendam às novas demandas do exercício da profissão.

O coordenador como gestor acadêmico, refere-se à responsabilidade de liderança e comando na relação com os pares e com os alunos. Nesta perspectiva, deve cuidar do perfil dos docentes para o processo formativo do curso, assim como das relações de produção acadêmica dos docentes e discentes (projetos de iniciação científica, estágios, eventos, trabalhos de conclusão de curso, livros e revistas impressas e

eletrônicas, etc.); e cuidar das relações dos sistemas internos (cumprimento do calendário escolar, registros acadêmicos, avaliações, etc.).

Como gestor administrativo o coordenador lida com uma série de questões que acontecem ao mesmo tempo. Aqui o trabalho visa administrar as verbas do curso (acervo bibliográfico, eventos externos e outras áreas de fomento); organizar eventos internos (aula inaugural, recepção de calouros, formaturas, etc.); organizar reuniões; estimular a representação estudantil; participar de órgãos decisórios institucionais; atender docentes e discentes nas suas mais variadas necessidades; regular a disciplina do curso e fazer as relações com os conselhos de educação e o MEC.

Como catalisador da identidade do curso relaciona-se ao trabalho de integrar e defender a imagem do curso, mediante um conjunto de boas relações internas e externas (BARROS; ARAGÃO, 2006).

Apresentando essa relação, Barros e Aragão (2006) afirmam que o coordenador de curso exerce múltiplos papéis, sendo todos necessários para o sucesso não só do curso, mas à estratégia de sustentabilidade da própria instituição em que atua.

Também na visão de Franco (2002), o sucesso do curso e da IES está vinculado ao bom trabalho do coordenador de curso. Por essa razão, defende a ideia de que o coordenador de curso deve: possuir curso de mestrado e/ou doutorado, para que possa comandar docentes com similar titulação; ter uma carga horária de trabalho suficiente que permita dedicação exclusiva ao curso; ministrar aulas no curso que dirige para manter contato acadêmico permanente com os alunos e proporcionar bom exemplo aos seus colegas de magistério; e demonstrar competência gerencial para fazer com que o curso seja bem administrado. Portanto, titulação, comando, dedicação ao curso e espírito gerencial (qualificação diretiva) são os requisitos básicos para um gestor de curso.

Franco (2002) também identifica as funções, responsabilidade e encargos do coordenador de curso, distinguindo-as em quatro áreas distintas, nomeadas de: funções políticas; funções gerenciais; funções acadêmicas; e funções institucionais.

As funções de natureza política desmembram-se em várias vertentes das quais se destacam: liderança na sua área de conhecimento e, portanto, a referência na área profissional; trabalho de animador e entusiasta do curso, numa perspectiva interna e externa; representação interna e externa do curso; fazedor do marketing; e vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado.

As funções gerenciais compreendem sete atividades primordiais: responsabilidade pelas instalações físicas, laboratórios, bibliotecas, auditório e equipamentos do curso; responsabilidade pela indicação e aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso; responsabilidade pelo estímulo e controle da freqüência docente; responsabilidade pelo estímulo e controle da freqüência discente; responsabilidade pela indicação da contratação e demissão de docentes; responsabilidade pelo processo decisório do curso; e responsabilidade pela adimplência contratual dos alunos do curso.

As funções acadêmicas referem-se aquelas que sempre estiveram mais próximas do fazer profissional do coordenador de curso. Podem ser elencadas da seguinte forma: elaboração e execução do Projeto Pedagógico do curso; desenvolvimento atrativo das atividades escolares; cuidado com a qualidade e regularidade das avaliações desenvolvidas no curso; cuidado com as atividades complementares do curso; estímulo à iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos; inclusão, orientação e acompanhamento do trabalho de monitoria; responsabilidade pelo engajamento de professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária; e responsabilidade pelos estágios supervisionados e não-supervisionados.

As funções institucionais envolvem todas aquelas relacionadas a: responsabilidade pelo sucesso dos alunos no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE); responsabilidade pelo acompanhamento de antigos alunos; responsabilidade pela empregabilidade dos alunos; responsabilidade pela busca de fontes alternativas de recurso; responsabilidade pelo reconhecimento do curso e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC; responsabilidade pelo

sucesso dos alunos nos exames de proficiência, testes profissionais e assemelhados; e responsabilidade pelo vínculo da regionalidade de seu curso.

Para concluir sua análise sobre a função gerencial, Franco (2006, p. 13) afirma:

Patente está que o coordenador de curso, na visão que se vislumbra, há de ser um político e, como tal, revelar a liderança efetiva na sua área profissional, resultando tal liderança no respeito da sociedade. Há de ser um gerente na essência e, como tal, produzir resultados que dele se espera em vista da redução de custos que pratique e da ampliação de receitas que consiga, elevando sempre a qualidade de seu curso. Há de ser respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com os seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo mínimo que possua sobre a legislação educacional e sobre a essência de seu curso, Há de ser, enfim, um ser voltado para o engrandecimento institucional [...].

Andrade (2007), ao escrever sobre o coordenador gestor, apresenta doze ações referentes ao exercício dessa função.

1ª ação: realizar reuniões com professores do curso, antes do início de cada semestre letivo, para discutir os planos de ensino e o alinhamento das disciplinas, a fim de discutir novas metodologias de ensino-aprendizagem; implementar sistemas de avaliação condizentes; e incentivar a utilização bibliografias atualizadas.

2ª ação: realizar reuniões entre os professores e alunos no primeiro dia de aula para divulgar e compartilhar o planejamento do semestre, com vistas a incrementar o comprometimento e a visão sistêmica dos professores e motivar os alunos, evidenciando a validade dos conteúdos programáticos para a formação profissional.

3ª ação: levantar nos registros acadêmicos de frequência os índices de evasão e de trancamento e os resultados das avaliações, dentre outros aspectos, com o intuito de acompanhar o desempenho dos alunos e implementar atos de correção dos aspectos críticos.

4ª ação: levantar com os professores os níveis de facilidade e dificuldade para ministração das aulas, a fim de minimizar os entraves do processo ensino-aprendizagem e oferecer um núcleo de apoio ao docente.

5ª ação: promover reuniões com dirigentes de organizações dos setores públicos e privados da região para o fortalecimento das relações do curso com o mercado e a identificação de oportunidades de estágio e de trabalho.

6ª ação: realizar sistematicamente, reunião com os representantes estudantis, em conjunto com os líderes de turma do curso para fortalecimento das relações, incremento de parcerias e manutenção da integração do curso.

7ª ação: realizar avaliações sistemáticas do desempenho docente e discente, tanto de cunho quantitativo como qualitativo, com vistas a implementar políticas e estratégias que minimizem os aspectos negativos identificados e solidifiquem os aspectos positivos de forma contínua, assim como a prática de ensinar e estimular o *feedback*.

8ª ação: promover a revisão sistemática do Projeto Pedagógico do curso como um todo, com a participação dos segmentos envolvidos, tanto no âmbito interno como externo, com vistas a verificar a compatibilidade do projeto em relação ao mercado, a partir da identificação dos pontos fortes e fracos, considerando a missão da IES, os aspectos legais e as práticas de interface do curso com a sociedade.

9ª ação: promover a revisão sistemática dos processos acadêmicos e administrativos utilizados pelo curso para identificar os gargalos que dificultam a agilidade e rapidez das decisões nos diferentes níveis.

10ª ação: promover a revisão dos meios de comunicação utilizados para os públicos internos e externos, assegurando a democratização da informação, bem como a sua eficiência, eficácia e efetividade.

11ª ação: realizar cursos sequenciais não estruturados, de caráter extracurricular, para professores e alunos, a fim de desenvolver habilidades e competências em benefício das necessidades internas e externas.

12ª ação: realizar avaliações sistemáticas dos conteúdos ministrados em cada período no final do semestre para verificar a adsorção do conhecimento pelos alunos e implementar estratégias que venham incrementar o nível de aprendizado.

Rolim (2004) identifica em seus estudos o núcleo comum das atividades da coordenação de curso, sendo: atendimento e orientação aos professores e alunos; exercício de funções de controle; questões burocráticas; gerenciamento do Projeto Pedagógico do curso; representação do curso interna e externamente; e gerenciamento de conflitos.

Conforme os dados da pesquisa de Rolim (2004), a atividade de atendimento e orientação aos professores e alunos foi considerada pelos coordenadores de curso como uma das principais. Surgem daí demandas de diversas naturezas, principalmente por parte dos discentes. Embora seja uma atividade enriquecedora, os coordenadores também a concebem como um empecilho ao desenvolvimento de outras tarefas que julgam mais importantes.

Sobre o controle realizado pelo coordenador, Rolim (2004) verificou tratar-se de um controle típico da perspectiva praxiológica desenvolvida por Reed, pois é um processo que não possui práticas estruturadas, mas visa à organização da atividade da comunidade acadêmica, em conjunto com a própria comunidade acadêmica.

Quanto à burocracia, os coordenadores de curso relacionam esta questão com todas as atividades que não agregam valor específico ao curso e que poderiam ser realizadas por pessoas com formação menos específica, por exemplo: contatos com agências de viagens para organizar a vinda de palestrante de fora do estado ou confecção de relatórios cujos dados são de domínio da secretaria ou de outro órgão da IES (ROLIM, 2004).

Mediante o gerenciamento do Projeto Pedagógico, no entendimento de Rolim (2004, p. 77), “um coordenador de curso poderia ser comparado a um gerente”, pois assim como um administrador de empresa, ele também necessita planejar o curso que coordena, de forma que este ofereça diferenciais em relação aos concorrentes, acompanhe as tendências e demandas do mercado da educação e não dê prejuízo.

Sobre a representação do curso para a comunidade tanto interna quanto externa, a pesquisa do autor elucidada tratar-se da questão do poder. Os coordenadores, por ocuparem o cargo mais elevado na estrutura do curso, são considerados seus legítimos representantes e, portanto, detêm a capacidade de direcionar o curso da forma que julgarem mais apropriada.

Rolim (2004, p. 80) conclui, com base em sua pesquisa, que a gestão de conflitos refere-se à responsabilidade de equilibrar as relações “entre professores e a administração, entre os funcionários e a administração, entre os alunos e a administração, entre funcionários e funcionários e entre professores e alunos”.

Esse conjunto de ações legitima a coordenação de curso como uma prática social de gestão, inserida nas relações de poder no ambiente interno e externo da IES (ROLIM, 2004). Porém, o autor alerta que as coordenações de curso são realizadas, em geral, por mestres e doutores na área do curso que coordenam e que tais profissionais, na maioria das vezes, não possuem formação para a função de gestor. Nesta perspectiva, o autor destaca que, para a realização de seu trabalho, o coordenador de curso necessita de conhecimentos não só pedagógicos e técnicos, como também gerenciais e sociais.

Muitas das competências de um gestor universitário são próprias do administrador. A pessoa proveniente de cursos de Direito, Engenharia, Educação, Letras, Farmácia, Agronomia, Psicologia e Teologia não tiveram em suas respectivas graduações disciplinas que ensinassem planejamento estratégico, organização, controles administrativos, delegação e outras competências tão importantes para o sucesso de uma boa gestão (ANDRADE, Murilo, 2005, p. 141).

Rocha (2008) comunga dessa mesma ideia quando confirma a relação da função dos coordenadores de curso com a dos gerentes, completando que no caso dos cursos de Administração os coordenadores têm mais facilidade na atuação de suas funções do que os coordenadores de outras áreas do saber, como o Serviço Social.

Atuar como coordenador de curso é ser mais do que um simples mediador das práticas acadêmicas. Envolve também: reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade escolar; atender as

exigências legais do MEC; gerir e executar o Projeto Pedagógico do curso; operar novas tecnologias; avaliar o trabalho dos docentes; estar comprometido com a missão, crença e valores da instituição; estar atendo às mudanças impostas pelo mercado de trabalho, a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade; gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente; e colaborar com o desenvolvimento dos alunos e com o crescimento da instituição em que trabalha.

Para o exercício de tal cargo, é necessário que o sujeito tenha consciência da sua condição e atue em prol da construção de uma identidade profissional gerencial, como forma de profissionalização do trabalho da coordenação de curso (RANGEL, 2001), contribuindo, direta e indiretamente, para a melhoria da educação superior, já que está envolvido na efetivação da missão, dos objetivos institucionais e das metas da IES. Essa situação estimula a compreender como os coordenadores de curso de Serviço Social se percebem atuando como gerentes, segundo um complexo de exigências funcionais para esse grupo, tendo em vista a ausência de fundamentos da área de Administração, para a efetivação do trabalho gerencial.

4 IDENTIDADE

Éster (2007) explica que a palavra identidade é comum no cotidiano das pessoas, seja quando se solicita a carteira de identidade de alguém, seja quando se pergunta quem é você? ou quem sou eu? A resposta normalmente dada a estas questões consiste na descrição de um personagem cuja biografia aparece numa narrativa em que a pessoa do autor é também o ator.

Embora pareça simples, segundo Dubar (1997), o recurso à noção de identidade é sempre uma empreitada perigosa. Citando Erikson⁹, quanto mais se escreve sobre esse tema mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço.

Brito (2004) afirma que os aspectos concernentes ao conceito de identidade remetem a uma considerável variação terminológica, a qual reflete a diversidade teórico-metodológica de diferentes autores de diferentes áreas do conhecimento.

A origem do uso da palavra identidade tem raízes no pensamento clássico, com o princípio da igualdade na lógica; a representação do mesmo número em duas expressões na álgebra; e a ideia de permanência, singularidade e unicidade da realidade na filosofia. Porém, foi com base na noção psicanalítica de identidade individual, com Sigmund Freud e Erik Erikson, que o conceito tornou-se influente nas ciências sociais (CALDAS; WOOD JR., 1997).

Caldas e Wood Jr. (1997) ensinam que o termo identidade vem do latim *idem* e *identitas* (o mesmo) e de *entitas* (entidade), que juntas significam a mesma entidade. Essa palavra tem forte similaridade com *self*, que é uma composição ligada ao prenômio indo-europeu *se*, significando o eu de cada um. A partir dessas acepções, é possível sugerir que enquanto identidade refere-se a um conteúdo ou propriedade o *self* pode representar a entidade que a incorpora.

⁹ ERIKSON, E.H. Identidade: juventude e crise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1968.

O conceito mais popularizado de identidade define-se como uma classificação do *self* que expressa o indivíduo como reconhecidamente diferente dos demais, bem como similar a membros da mesma classe. Esse sentido foi aplicado para explicar processos e elucidar características de objetos em outros campos das ciências humanas além da psicologia. Entretanto, cada campo científico, escola de pensamento e perspectiva intelectual tem-se apropriado da ideia de identidade a sua maneira, procurando definir o conceito segundo seus próprios objetivos e interesses. Cada uma dessas trilhas de análise gerou definições de identidade relativamente distintas entre si (CALDAS; WOOD JR. 1997).

Atribuindo duas dimensões de análise: a dimensão do objeto (indivíduo, grupo, organização e humanidade) e a dimensão da observação (imagem, autopercepção, comportamento e *self*), Caldas e Wood Jr. (1997) sistematizam as diversas abordagens do conceito de identidade, sendo:

- a) os estudos pioneiros de identidade individual de natureza psicanalítica, com influência do conceito freudiano do ego;
- b) os estudos clássicos e contemporâneos em psicologia social que se referem à identidade como autoconceito ou relacionam a identidade individual e grupal por meio do conceito de identificação;
- c) os estudos derivados do conceito de identidade individual e da influência da psicologia social, propondo a existência da identidade organizacional, estabelecendo distinção, inclusive, quanto ao conceito de cultura organizacional;
- d) os estudos de identidade organizacional, considerando a forma como a organização percebe a si mesma;
- e) os estudos que discutem a identidade organizacional de forma mais instrumental, dentro da chamada imagem corporativa; e
- f) as pesquisas que discutem dentro e fora da área organizacional o conceito de identidade em nível macro, que seriam as nações e humanidade.

Abreviando essas abordagens, para Hall (2006), foram três as concepções de identidade formuladas ao longo da história humana, correspondendo às evoluções científicas de cada época: a identidade do sujeito do iluminismo; a identidade do sujeito sociológico; e a identidade do sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do iluminismo está baseada na concepção de pessoa humana totalmente centrada, unificada, dotada de capacidades da razão, de consciência e de ação. Este sujeito possui uma essência (centro ou núcleo interior) que surge no nascimento e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente a mesma – contínua ou idêntica ao longo da existência do indivíduo.

Já a identidade do sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno, onde o indivíduo possui uma essência (centro ou núcleo interior), mas essa não é autônoma e autossuficiente, sendo formada e modificada na relação com outras pessoas importantes (outros significativos), que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos da cultura dos mundos que ele habita. De acordo com essa visão, a identidade constitui-se da interação entre o eu e a sociedade, preenchendo o espaço entre o interior (mundo pessoal) e o exterior (mundo público), costurando o sujeito à estrutura.

Finalmente, na identidade do sujeito pós-moderno o indivíduo é fragmentado, não possuindo uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas sim várias identidades e/ou identidades diferentes em diferentes momentos, não unificadas ao redor de um eu coerente. O sujeito pós-moderno assume a identidade como uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpretados nos sistemas culturais que os rodeiam. Nesse sentido, à medida que os sistemas de significação e representação cultural multiplicam-se, o sujeito é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderia se identificar, ao menos temporariamente.

Assim, considerando a identidade como algo formado ao longo do tempo, mediante processos relacionais, as possibilidades, os modos e as alternativas de identidade

decorrem dos contextos histórico, social (HALL, 2006), cultural, econômico e político nos quais o indivíduo está inserido.

“Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p. 13).

Bauer e Mesquita (2007) argumentam que a identidade do indivíduo só pode articular-se na dimensão temporal da existência humana, fazendo com que a memória do sujeito assuma papel preponderante na construção da sua biografia e identidade.

A origem da identidade individual está na comunidade, nos artefatos culturais e nas instituições que a comunidade propicia; ou seja, no processo de socialização. Desta forma, durante a existência de um indivíduo, a identidade pode ser adquirida, perdida, construída e reconstruída, passando por períodos de autenticidade e falsidade, dependendo de cada momento da vida (CALDAS; WOOD JR. 1997).

Tomando por base essa concepção, em que a identidade é produto do processo de socialização, Bock *et al.* (1995) esclarecem que, ao nascer, o indivíduo é inserido num mundo socialmente dado, organizado (mas não acabado), chamado de realidade objetiva, da qual participa mediante relações sociais com instituições, organizações e grupos.

As instituições compreendem o conjunto de normas que regem a padronização de determinado hábito na sociedade e garantem sua reprodução. As organizações compreendem os estabelecimentos que congregam os grupos e que os organiza por meio de normas, da mediação entre as pessoas e da ordem social (burocrática). Já os grupos compreendem o conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizada com a finalidade de atingir um objetivo imediato ou em longo prazo (BOCK, *et al.*, 1995).

É, portanto, sobre os indivíduos reunidos que agem as instituições e organizações, com o objetivo de socializá-los ou de fazê-los adquirir as habilidades necessárias para se adaptarem e progredirem em uma determinada sociedade (VIEIRA, 2007).

No entendimento de Bock *et al.* (1995), a socialização é o processo de internalização do mundo social com suas normas, valores, condutas, modos de representar os objetos e situações que compõem a realidade objetiva e moldam a realidade subjetiva, fornecendo as bases para a construção das identidades.

Essa internalização decorre, inicialmente, da socialização primária, que está relacionada ao grupo familiar, ou seu substituto, e, sequencialmente, da socialização secundária, que ocorre em todos os demais grupos sociais do indivíduo, como: amigos, escola e trabalho (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Berger e Luckmann (1999) defendem que a socialização primária possui maior valor para o indivíduo, pois o aprendizado cognitivo ocorre em circunstâncias carregadas de afeto e emoção. É neste contexto que o indivíduo, ainda na infância, se identifica profundamente com os outros significativos (pai, avó, irmã mais velha, etc.) e absorve seus papéis e atitudes particulares, tomando-os como seus e como generalizados. Com isso, o indivíduo é capaz de identificar-se a si mesmo e de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível com o mundo em que vive.

A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado é estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento, é um membro efetivo da sociedade e possui, subjetivamente, uma identidade e um mundo (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Quanto à socialização secundária, Berger e Luckmann (1999) esclarecem que este processo está relacionado com a divisão do trabalho e a distribuição social do conhecimento. É neste contexto que o indivíduo interioriza os submundos institucionais, adquirindo conhecimentos e funções específicas, direta ou indiretamente, ligadas à divisão do trabalho. Trata-se de saberes especializados (saberes profissionais) que constituem saberes de um novo modelo.

Os submundos interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. Por essa razão, são acompanhadas do problema de tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos, assim como cognitivos (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Vieira (2007) explica que no processo de socialização a pessoa se faz, e que, à medida que age, também transforma o meio na qual está inserido. Assim, a sociedade não é algo externo à identidade, mas sim o elemento configurador essencial do eu pessoal. No entendimento da autora, não existe identidade pessoal que não seja ao mesmo tempo identidade social, pois, ao pertencer a um grupo, o indivíduo adquire as características deste grupo e diante dele confirma ou não a sua autoimagem.

Além dos níveis pessoal e social de identidade, Machado (2003) apresenta mais duas tipologias de análise: a identidade profissional e a identidade organizacional. Assim, para fins de estudo distingue:

- a) a identidade pessoal – diz respeito à construção do autoconhecimento ao longo da vida de um indivíduo, por meio de diversos relacionamentos sociais em diversas esferas. Ocorre em todas as fases da vida e que leva à conformação do eu em direção ao processo de individualização;
- b) a identidade social – diz respeito à construção do autoconhecimento pela vinculação a grupos sociais, por meio de interação com diversos grupos sociais. Ocorre permanentemente na vida do indivíduo, com a finalidade de orientar e legitimar a ação mediante o reconhecimento e da vinculação social;
- c) a identidade profissional – diz respeito à construção do eu pela atividade que realiza e pelas pessoas com as quais se tem contato, mediante a interação com a atividade e com as pessoas no trabalho. Ocorre na juventude e na

idade adulta, até a aposentadoria. Contribui para a formação da identidade pessoal, atuando como fator motivacional; e

- d) a identidade organizacional – diz respeito à construção do conceito de si vinculado à organização na qual se trabalha, mediante a interação com a instituição. Ocorre a partir da juventude enquanto estiver vinculado a alguma instituição, com a finalidade de incorporar as instituições no imaginário de forma a orientar sua ação nessas organizações.

Embora haja essa diferenciação, atribuindo a cada um dos enfoques uma particularidade, existe uma profunda complementaridade e/ou ligação entre elas, pois estão embasadas na dialética do indivíduo (MACHADO, 2003).

Além dos processos de socialização, Bauer e Mesquita (2007) chamam a atenção para a construção da identidade mediante os processos de identificação, que, por sua vez, refere-se ao desejo de ser e/ou de moldar o ego segundo aspecto daquele que foi assumido como modelo. Dessa forma, o movimento de identificação se estabelece como reflexo de um laço emocional com o outro, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades, cujo o estopim da identificação é o aspecto cognitivo.

Utilizando-se das teorias de Freud¹⁰ e da tragédia grega de Sófocles, os autores mostram como funciona a identificação:

As circunstâncias que levam o jovem Édipo a matar seu pai e apaixonar-se por sua mãe são, antes de mais nada, a ausência de consciência sobre sua própria identidade. Um filho que não conhece o seu pai, tratá-lo-á como estranho, ou inimigo. Da mesma forma que, desconhecendo sua mãe, pode tomá-la como sua amante. O ápice da tragédia, no entanto, é o momento em que Édipo descobre sua própria identidade – descobre suas origens e toma consciência de quem é. O aspecto **cognitivo** aciona o **emocional** e **afetivo**, fazendo surgir a identidade de filho e a identificação com as figuras paterna e materna. Diante disso tudo, pode-se entender a identificação como um componente afetivo (e portanto ambivalente) acionado e norteador por aspectos cognitivos (BAUER; MESQUITA, 2007, p. 19).

¹⁰ FREUD, S. Psicologia de Grupo e Análise do Ego. In.: FREUD S. **Obras Psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

Bauer e Mesquita (2007) sustentam que o objeto de identificação não necessariamente precisa ser uma pessoa. Pode ser entidade impessoal (por exemplo, organizações), que se configura no interior do indivíduo mediante reconhecimento de suas ideologias, valores e crenças.

É o conceito de identificação que permite tratar a identidade não de maneira essencialista, mas como algo relacional; não como algo acabado, mas como um processo em andamento (HALL, 2006).

Na proposta analítica de Dubar (1997) a identidade assume relevância, na medida em que sustenta a discussão da socialização e da identificação como forma de construção das identidades sociais e profissionais.

Para o autor, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular no mundo contemporâneo, porque, por se tornar um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais (DUBAR, 1997).

A identidade é concebida por Dubar (1997) como uma articulação entre duas transações: a transação interna ao indivíduo; e a transação externa, estabelecida entre o sujeito e as instituições com as quais interage. Nesta proposta, a identidade está ligada à dualidade: identidade para si (processo biográfico); e identidade para o outro (processo relacional), perfazendo a noção da identidade em uma perspectiva sociológica.

A dualidade no social é considerada pelo autor como ponto de partida da teoria sociológica da identidade. A divisão intrínseca da identidade remete à definição de identidade para si e identidade para o outro, de forma inseparável e problemática. Inseparável porque identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento; isto é, eu só sei quem eu sou através do olhar do outro. Problemática, porque a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si, de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informar sobre a identidade que o outro atribui a nós e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós mesmos (DUBAR, 1997).

Dessa forma, não é possível garantir que a identidade atribuída por nós coincida com a identidade atribuída pelos outros, o que a caracteriza em constante construção e reconstrução. Destarte, ao considerar a identidade para si e para o outro no interior de um processo comum, a identidade nada mais é do que:

[...] o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

Brito (2004) ressalta que a relevância da noção de identidade apresentada pelo autor está ligada ao fato de ela introduzir na essência da análise sociológica a dimensão subjetiva, vivida e psíquica. Tal noção preserva a divisão do eu, como realidade originária da identidade, instalando-a no próprio social e abordando-a por meio da expressão individual dos mundos objetivos, os quais se caracterizam, ao mesmo tempo, como mundos vividos e mundos expressos e, portanto, passíveis de serem apreendidos de forma empírica.

Se a dualidade no social é o ponto de partida, a articulação de dois processos identitários heterogêneos é, na análise de Dubar (1997), o centro da teoria sociológica da identidade. Nessa reflexão, o autor coloca em evidência a importância dos mecanismos de identificação, considerando que cada pessoa é identificada por outro, mas pode recusar essa identificação e definir-se de outra forma. Em ambos os casos, a identificação ocorre mediante categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a que pertence.

Aqui, têm-se os atos de pertença, que aludem ao tipo de homem (ou mulher) que se quer ser, ou seja, a identidade para si; e os atos de atribuição, que estão relacionados ao tipo de homem (ou de mulher) que se é, ou seja, a identidade para o outro. Os dois processos hegemônicos referem-se, então, à atribuição da identidade pelas instituições e agentes diretamente em interação com o indivíduo, o que leva a uma forma variável de etiquetagem, produzindo a chamada identidade social virtual; e à interiorização ativa, ou incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, também chamada de identidade social real (DUBAR, 1997).

Dubar (1997) esclarece que esses dois processos não coincidem obrigatoriamente. Assim, quando os seus resultados diferem; ou seja, quando há desacordo entre a identidade social virtual e a identidade social real, é necessário reduzir o desvio mediante estratégias identitárias. Neste caso, elas podem assumir duas formas: a de transações externas entre o indivíduo e os outros significativos, com vistas a acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação chamada objetiva); ou a de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identidades anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), procurando associar a identidade para o outro à identidade para si (transação chamada subjetiva).

Esta abordagem sociológica desenvolvida pelo autor faz da articulação entre as duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais.

De fato, a transação subjetiva depende, com efeito, de relações com o outro que são constitutivas da transação objetiva. [...]. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas” no interior das quais se forjam as identidades “reais” a que aderem os indivíduos. [...]. Esta abordagem pressupõe, portanto, em simultâneo, uma relativa autonomia e uma articulação necessária entre as duas transações: as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados das duas transações diversamente articuladas (DUBAR, 1997, p. 108).

Se os dois processos que concorrem para a produção das identidades são heterogêneos, a verdade é que eles utilizam um mecanismo comum: o recurso de tipificação, que implica a existência de tipos identitários, isto é, de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentarias. Para Dubar (1997), essas categorias particulares que servem para identificar os outros e para identificar a si mesmo são variáveis de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações e as temporalidades biográficas e históricas em que se desenvolvem as trajetórias do indivíduo e as interações sociais.

Assim, as áreas profissional e escolar conferem legitimidade particular a estas categorias e, portanto, aos campos sociais a partir dos quais são construídas e

reconstruídas as identidades do sujeito. Isso ocorre porque as esferas do trabalho, do emprego e da formação constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos indivíduos (DUBAR, 1997).

Aqui se apresenta a proposta analítica dos processos identitários biográfico e relacional. Para Dubar (1997, p. 118) o processo identitário biográfico é definido como:

[...] uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa, etc.) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transação subjetiva).

Com isso, o autor explica que a primeira identidade vivida e experimentada pelo indivíduo ocorre na infância com a mãe ou com aquela pessoa que a substitui (socialização primária). No entanto, é nas e pelas categorizações dos outros, nomeadamente com os parceiros da escola (professores e demais alunos), que a criança experimenta a sua primeira identidade social (socialização secundária), que não é escolhida, mas conferida pelas instituições e pelos que rodeiam a criança, tanto na base das pertencas étnicas, políticas, religiosas, profissionais e culturais dos seus pais como na base das performances escolares.

A escola primária constitui assim, o momento decisivo para a primeira construção da identidade social. De mesmo modo, a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem um momento essencial na construção da identidade autônoma e da identidade profissional de base, que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 1997).

Na sociedade contemporânea, o trabalho está fortemente associado com o próprio senso de valor pessoal e de utilidade social do indivíduo, ocupando um lugar central na vida das pessoas (LIMA, 2007). Dessa forma, o trabalho é o depositário das principais crenças do projeto moderno de construção de identidade e das formas como ela se constitui e se articula (PIMENTA; FERREIRA, 2007).

Dubar (1997) revela que mesmo quando reconhecida, essa primeira identidade profissional para si não tem hipóteses de ser definitiva, pois é confrontada regularmente com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão do emprego das empresas e das administrações. Em outras palavras, está votada a sofrer ajustamentos e reconversões sucessivas.

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar, de uma forma ou de outra, de atividades coletivas de organizações e intervir, de uma forma ou de outra, no jogo de atores. Assim, o processo identitário relacional diz respeito ao “reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação” (DUBAR, 1997, p. 118).

É nesta perspectiva que se colocam Sainsaulieu e Kirschner (2006) quando consideram que a identidade é a forma como os diferentes grupos de trabalho se identificam com os pares, com os chefes ou com os outros grupos. A identidade no trabalho assenta-se nas representações coletivas distintas, que, por sua vez, condicionam a definição dos atores e do sistema social da empresa.

Ver a identidade de forma relacional significa reconhecer a importância do outro na composição de si mesmo, pois é por intermédio desses outros, do diferente, que a identidade pode ser percebida como singular (BAUER; MESQUITA, 2007).

Finalizando sua abordagem analítica e tendo em vista o exposto até então, Dubar (1997) afirma que a identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte. Ela é uma projeção do espaço-tempo, que cada geração constrói com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também por meio das estratégias identitárias desenroladas nas instituições em que os indivíduos atuam e para cuja transformação real eles contribuem.

Muitos são os estudos empíricos relacionados à construção e configuração das identidades no trabalho, em especial, estudos relacionados à figura dos gerentes.

Brito (2004) analisa o processo de construção da identidade da enfermeira no exercício gerencial tendo em vista os novos modelos de gestão hospitalar. Éster (2007) faz a mesma referência de construção de identidade, porém com os gestores da alta administração das Universidades Federais localizadas em Minas Gerais. Rouleau (2005) explora as transformações de identidades vividas pelos gerentes em contexto de reestruturação. Hill (1993) demonstra em sua obra como os novos gerentes (aqueles que estão no começo de sua carreira, mais especificamente no primeiro ano de função) constroem sua identidade ao longo do tempo e durante o exercício das atividades gerenciais.

Aprofundando mais a respeito das contribuições de Hill (1993), a autora aborda, entre outros fatores, as tensões da função gerencial e a transformação das atitudes e hábitos dos indivíduos ao longo do exercício das atividades de gestão.

Destarte, as categorias de análise do processo de construção da identidade profissional abordadas são: aprender o que significa ser gerente; desenvolver julgamentos interpessoais; adquirir autoconhecimento; e lutar contra as tensões e emoções.

Através da experiência prática do trabalho, eles começaram a compreender, a aceitar suas novas responsabilidades (aprendendo o que significa ser um gerente) e adquirir as competências de trabalho (desenvolvendo o julgamento interpessoal) e pessoais (ganhando autoconhecimento e lutando contra as tensões e as emoções) necessária para satisfazer suas responsabilidades (HILL, 1993, p. 6).

A autora explica que, ao aceitar uma promoção, o indivíduo não aceita apenas as responsabilidades do novo cargo de gerente, mas também assume o compromisso de formar um novo profissional e uma nova identidade pessoal, pois cada novo gerente emerge de um processo progressivo de negociação com seus novos parceiros: superiores, pares, subordinados e clientes, aprendendo tanto sobre o gerenciamento quanto sobre transformar a si mesmo (HILL, 1993).

Assim, as possibilidades e os modos de construção da identidade gerencial decorrem dos contextos histórico, social e profissional nos quais o indivíduo está inserido. A identidade configura-se como determinada e, ao mesmo tempo, determinante, tendo em vista o papel do indivíduo na construção do referido contexto (DAVEL; MELO, 2005). Ou seja, o indivíduo configura-se, concomitantemente, como personagem de uma história que ele mesmo constrói e que, por sua vez, o vai constituindo como autor (HILL, 1993).

Tornar-se gerente, conforme Davel e Melo (2005), é um processo de significado social que afeta a maneira pela qual uma pessoa encara a outra. Afeta também o que se espera que essa pessoa (que se torna gerente) seja e a forma pela qual as pessoas se relacionam e lidam com ela. Trata-se de uma mudança considerável de significado subjetivo, afetando como a pessoa se considera e se sente.

Na construção da identidade de gerente encontra-se a luta contra a ansiedade por um bom desempenho e contra a perplexidade da mudança de identidade profissional. “Aprender a enfrentar tensões gerenciais está no âmago da transformação da pessoa em gerente” (DAVEL; MELO, 2005, p. 327).

O que se percebe com o referencial teórico apresentado e o que se adota como direcionamento para a análise deste estudo é que a identidade é constituída a partir da internalização do mundo social com suas normas, valores, comportamentos de referências e símbolos, processados e repassados por agentes sociais (pais, professores, amigos, colegas de trabalho, chefes, etc.) nos atos de socialização primária e secundária, que, por sua vez, desencadeiam os processos de identificação mediados pelos aspectos cognitivos e afetivos que instauram o movimento de conhecer/saber, reconhecer, rejeitar e relacionar negativamente e/ou aceitar e relacionar positivamente com a cultura convivente. Então, ao se interiorizar a realidade objetiva, esta se torna também a realidade subjetiva e resulta na configuração do eu de cada um.

A FIG. 1 representa, esquematicamente, o modelo de análise da construção da identidade gerencial.

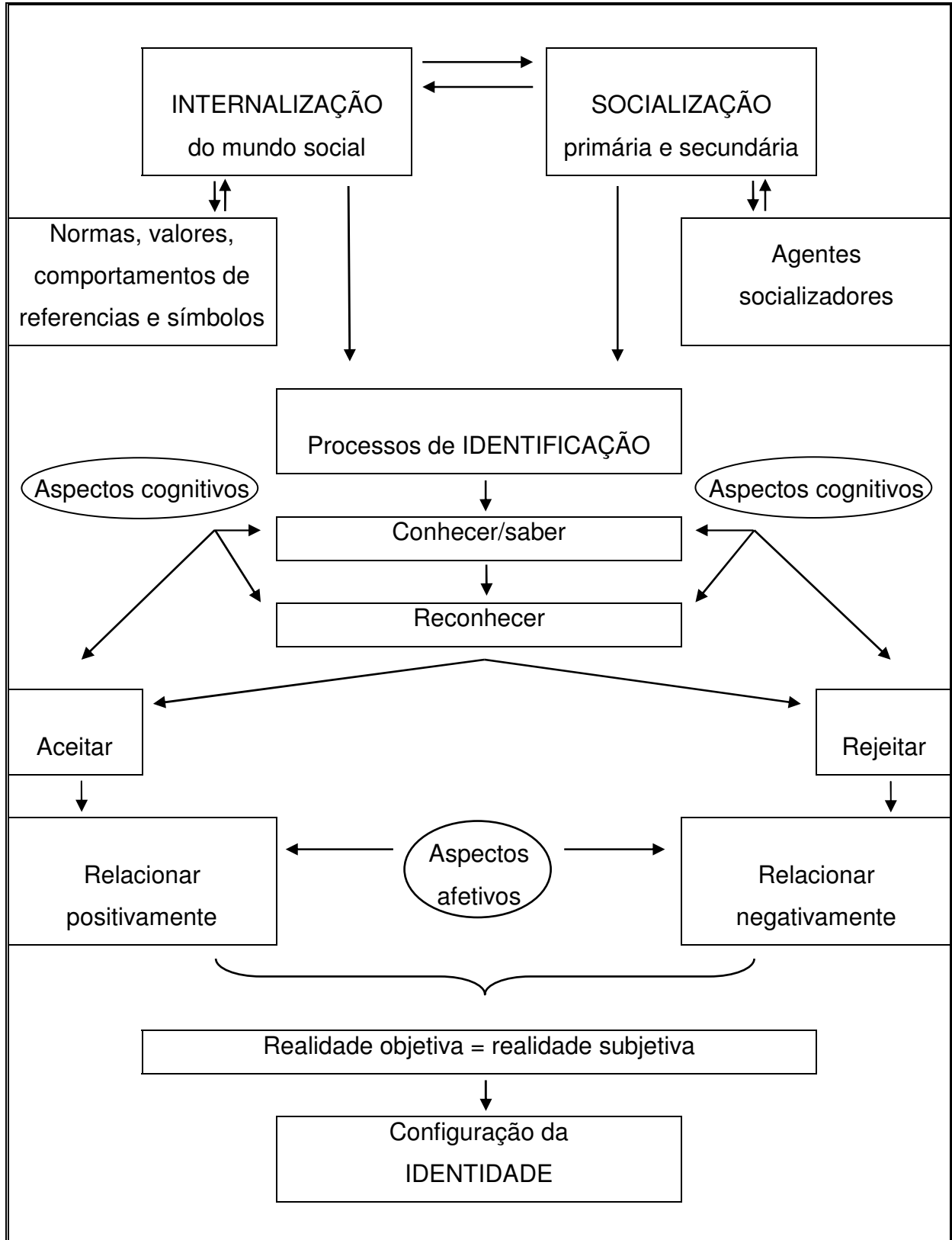


Figura 1 – Esquema para a análise da construção da identidade gerencial
 Fonte: Resultado de discussões decorrentes do processo de orientação da dissertação de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizonte, 2009.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de Pesquisa

Tendo em vista a questão inquirida – **Como se dá o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de graduação em Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana?** – a tipologia investigativa adotada neste estudo é a pesquisa de campo, de caráter descritivo e abordagem qualitativa.

Maria Andrade (2005) afirma que a pesquisa de campo é desenvolvida principalmente nas ciências sociais e tem por objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta. É assim denominada porque a coleta de dados é efetuada em campo, ou seja, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, sem a interferência ou manipulação do pesquisador sobre eles. O campo, no caso específico desse trabalho, refere-se aos cursos de Serviço Social das IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana.

O caráter descritivo dá-se porque, segundo as concepções de Gil (1999) e Vergara (2004), este tipo de pesquisa objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Assim, possibilita delinear como os assistentes sociais, ao assumirem o cargo de coordenador de curso, conciliam e constroem sua identidade gerencial.

Por tratar-se de processos de construção identitária, ou seja, por ter um fenômeno subjetivo, a abordagem qualitativa é adequada, pois trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, compreendendo o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos em questão (MINAYO, 1994). Ainda conforme o entendimento de Godoy (1995), a pesquisa

qualitativa deve ser preferida quando um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

5.2 Unidade de Análise e Observação

A unidade de análise é constituída pelos sete cursos presenciais de graduação em Serviço Social das IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana. Trata-se de uma pesquisa censitária, pois contempla todo o universo disponível para investigação na região considerada. Tais cursos/IES são:

- a) curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), Belo Horizonte;
- b) curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), Contagem;
- c) curso de Serviço Social da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Belo Horizonte;
- d) curso de Serviço Social do Centro Universitário UNA (UNA), Belo Horizonte;
- e) curso de Serviço Social da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), Contagem;
- f) curso de Serviço Social da Universidade Vale do Rio Verde (UNICOR), Betim;
e
- g) curso de Serviço Social do Instituto Metodista Izabela Hendrix (IMI), Belo Horizonte.

Ressalta-se que, conforme dados do INEP/MEC (2009), há na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana a oferta de oito cursos de Serviço Social. Porém, um deles apresenta-se na modalidade de ensino a distância e não possui coordenador de curso, fugindo do escopo de interesse deste trabalho, tendo sido excluído do processo.

Os sujeitos da pesquisa são os sete assistentes sociais coordenadores dos referidos cursos, que vivenciam cotidianamente em seu trabalho as práticas de gerenciamento de suas unidades de ensino e, portanto, passam ou passaram por uma transformação de identidade profissional.

5.3 Técnicas de Levantamento de Dados

O instrumento de coleta de dados deste estudo foi a entrevista semiestruturada, em que, mediante contato face a face, foram feitas perguntas abertas e fechadas aos coordenadores de curso, intuindo saber o que fazem, pensam e sentem sobre sua função e atuação gerencial. De acordo com Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois por meio dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais, obtendo dados objetivos e subjetivos.

O desenvolvimento do roteiro da entrevista é dividido em duas partes, conforme APÊNDICE A. A primeira parte refere-se aos dados demográficos que permitem traçar o perfil dos entrevistados. A segunda parte refere-se a questões que, propositadamente, contemplam os objetivos específicos da pesquisa. Ambas as partes resultaram nas quatro categorias de análise:

- a) caracterização dos sujeitos investigados;
- b) expectativas dos assistentes sociais em relação a sua atuação como gerente;

- c) funções, desafios, facilidades e dificuldades que envolvem o trabalho de coordenação de curso, na perspectiva do coordenador;
- d) exigências das IES em relação à coordenação de curso, na perspectiva do coordenador; e
- e) etapas do processo de construção da identidade gerencial dos assistentes sociais coordenadores de curso.

As entrevistas foram operacionalizadas mediante agendamento prévio, nos meses de maio e junho de 2009, nas próprias unidades de ensino em que os cursos de Serviço Social estão alocados, com duração média de uma hora e meia cada uma, consentidamente gravadas para garantia do maior número de informações possíveis, com qualidade fidedigna.

Ressalta-se que todos os sujeitos investigados demonstraram grande interesse pelo tema da pesquisa, e por isso se dispuseram com muita boa vontade a participar do processo investigativo.

5.4 Técnicas de Análise de Dados

Com relação ao tratamento dos dados, estes foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, isto é, ao conjunto de procedimentos de exploração de comunicação, o que permite a inferência das opiniões, ideologias, condutas e atitudes contidas nas mensagens obtidas com a pesquisa empírica (BARDIN, 1979).

Nas palavras de Bauer (2002, p. 191), “a análise de conteúdo é uma técnica que visa produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de forma objetiva, de modo que seja possível criar uma nova informação desse texto”.

A análise de conteúdo permite encontrar respostas para as questões formuladas pelo trabalho investigativo, assim como possibilita a descoberta do que está por trás

dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 1994).

Para tanto, o processo de análise dos dados apresenta as seguintes fases de tratamento (MELO, 2007):

- a) preparação – fase de organização do material a ser analisado. As entrevistas gravadas foram transcritas segundo objetivos e questões de estudo, agrupando as respostas de cada categoria para cada questão tratada;
- b) tabulação quantitativa – fase de identificação de componentes das respostas dos entrevistados e agrupamento de acordo com o tema da pergunta. Esta técnica de análise de dados, que segue os princípios propostos por Bardin (1979), permite melhor visualização das opiniões e dos conteúdos das mensagens dos respondentes após a sua sistematização na forma de tabelas;
- c) tabulação temática – fase que consiste na definição de temas segundo os objetivos do projeto, estruturados em uma planilha que permite o agrupamento dos extratos mais significativos retirados das entrevistas transcritas, dando destaque à dimensão da fala do entrevistado;
- d) confronto com a teoria.

Esta técnica privilegia, portanto, os conteúdos dos relatos das entrevistas, os quais foram confrontados com os conceitos teóricos da pesquisa bibliográfica, que permite o conhecimento acerca da realidade específica dos coordenadores de curso de graduação em Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Caracterização dos Sujeitos Investigados

Esta pesquisa de campo foi realizada nas sete Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que oferecem o curso presencial de Serviço Social na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana, contando com a participação de sete coordenadores de curso, identificados pela letra C, seguidos do número da entrevista e da página da transcrição literal da entrevista, na qual se encontra a citação referenciada no texto.

Com os dados obtidos, pode-se traçar o perfil dos sujeitos investigados. Dessa forma, sobre os aspectos pessoais, verifica-se que, em relação ao sexo, 6 (86%) são mulheres e 1 (14%) é homem, situação que corrobora com a marca predominantemente feminina que acompanha a profissão de Serviço Social desde sua gênese (ESTEVIÃO, 1984). Os dados referentes ao sexo encontram-se discriminados na TAB. 3:

Tabela 3 – Sexo dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Feminino	06	86%
Masculino	01	14%
Total	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

Com relação à faixa etária, verifica-se que 5 (71%) têm idades superior a 41 anos, sinalizando uma preferência das IES (no caso de coordenadores contratados por indicação) ou das comunidades acadêmicas (no caso de coordenadores eleitos em votação) por profissionais mais maduros e experientes para ocuparem esse cargo gerencial. Os dados referentes à faixa etária encontram-se detalhados na TAB. 04:

Tabela 04 – Faixa etária dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
De 20 a 30 anos	01	14%
De 31 a 40 anos	01	14%
De 41 a 50 anos	02	29%
Acima de 51 anos	03	43%
Total	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

Quanto ao estado civil, há uma igualdade entre as condições de casado/amasiado e separado/divorciado, 3 cada um (43%). Apenas 1 coordenador (14%) encontra-se na condição de solteiro, sendo uma religiosa, irmã de caridade. Os dados referentes ao estado civil encontram-se expostos na TAB. 5:

Tabela 5 – Estado civil dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Casado/união estável	03	43%
Separado/divorciado	03	43%
Solteiro	01	14%
Total	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

Considerando-se os resultados dos dados sobre faixa etária e estado civil dos entrevistados, é compreensível que 5 coordenadores (71%) possuem filhos, contra 2 (29%) que não possuem.

Analisando os aspectos profissionais, verifica-se que todos os 7 coordenadores (100%) são bacharéis em Serviço Social, indicando o cumprimento, pelas IES, de uma exigência legal do Código de Ética Profissional do Assistente Social (Lei 8662/93, art. 5º, Inciso VII), que confere atividade privativa da categoria à gestão de cursos de graduação nesta área. Em relação à pós-graduação, há uma equidade entre coordenadores com mestrado incompleto (em andamento) e coordenadores com doutorado completo, 2 cada um (29%). Sobre os demais, 1 (14%) apresenta o nível de especialização, 1 (14%) apresenta o nível de mestrado completo e 1 (14%) apresenta o nível de pós-doutorado.

A titulação do coordenador de curso é um dos elementos pontuados pelo MEC no processo de avaliação das condições de ensino de graduação ofertados pela IES. A sugestão desse Ministério é que os gestores de curso tenham, no mínimo, o mestrado. Portanto, os números mostram a preocupação dos coordenadores por melhores qualificações educacionais como requisito e/ou garantia das suas funções no meio acadêmico.

Tais qualificações, todavia, segundo dados da pesquisa, estão voltadas para o aprofundamento intelectual na área do próprio Serviço Social e/ou áreas conexas a essa profissão, conforme TAB. 6. Percebe-se que nenhum coordenador possui capacitação formal para o trabalho gerencial propriamente dito, indicando certo desinteresse dos entrevistados por esse ramo de atividade.

Tabela 6 – Áreas de qualificação dos coordenadores de curso

Resposta	Espec.		Mestrado		Doutorado		Pós-doutor.	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Serviço Social	01	14%	02	29%	01	14%	-	-
Educação	-	-	03	43%	01	14%	-	-
Saúde	02	28%	-	-	-	-	-	-
Pedagogia social	-	-	01	14%	-	-	-	-
Sociologia	-	-	-	-	-	-	01	14%
Teologia	-	-	01	14%	01	14%	-	-
Gestão social e ambiental	01	14%	-	-	-	-	-	-
Gerontologia social	01	14%	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Essa questão é ratificada quando questionados a respeito dos motivos da escolha acadêmica, voltada especialmente para o Serviço Social, na qual 6 entrevistados (86%) apontam que suas opções foram baseadas na forte identificação e interesse deles com a área social e seus desdobramentos:

Então, ou eu seria uma excelente advogada, promotora pública, que é um veio também de efetivar direitos, ou uma assistente social com esse olhar. E aí, como a questão do social é mais forte no Serviço Social, eu optei pela segunda opção mesmo, né?! (C4, p. 3)

Eu sempre tive muito contato com a área social. [...] Eu sempre fiquei envolvida com as questões sociais. [...] Acabei escolhendo o Serviço Social e gostei. Nem poderia ser diferente. (C5, p. 3)

A questão da ideologia social também aparece como motivador para 3 coordenadores (43%), na mesma proporção que a influência familiar, 3 (43%), de acordo com a TAB. 7:

Tabela 7 – Motivos das escolhas e opções acadêmicas dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Identificação com a área social	06	86%
Ideologia social	03	43%
Influência familiar	03	43%
Influência de outros	02	29%
Oportunidade	02	29%
Influência do contexto histórico	02	29%
Relação com a igreja	01	14%
Racionalidade	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Verifica-se que as tendências acadêmicas dos entrevistados dão-se segundo ideário de vida, no qual está presente a teleologia transformadora da realidade social. Com isso, evidencia-se que os coordenadores possuem grande relação cognitiva e afetiva com a profissão de Serviço Social, culminando no movimento de identificação e na consolidação de uma identidade profissional (BAUER; MESQUITA, 2007):

Aí, eu comecei a fazer e comecei a gostar, Porque o Serviço Social tem essa questão, né?! Aquela questão do movimento, da leitura de mundo, de participação, assim. Aí, eu vi que tudo era a minha cara; tinha a ver comigo. (C6, p. 3)

Sobre a trajetória profissional dos entrevistados, 6 coordenadores (86%) exerceram a função de assistente social, predominantemente, em organizações públicas municipais. Também, uma parcela considerável, 5 (71%), tiveram parte desse percurso dedicado exclusivamente aos estudos, como bolsistas de mestrado e doutorado. A experiência na docência, ou seja, na função de professor também é citada por 3 entrevistados (43%), conforme a TAB. 8.

Tabela 8 – Trajetória profissional dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Assistente Social	06	86%
Estudante	05	71%
Professor	03	43%
Consultoria	02	29%
Religiosa	01	14%
Bancário	01	14%
Gerente de produção	01	14%
Empresário	01	14%
Movimento político	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Destaca-se que alguns entrevistados externalizaram que o período de maior satisfação ocupacional em toda sua trajetória foi quando eram apenas estudantes, indicando um gosto especial pelo meio acadêmico:

Se eu pudesse, eu vivia do ócio produtivo, eu vivia do conhecimento. Mas infelizmente, não dá. (C3, p. 3)

Eu consegui bolsa. Então, para mim foi ótimo a vida de estudante só. Foi maravilhoso para mim, porque, além de conhecer pessoas, tinha aquela coisa do conhecimento constante sabe?! (C4, p. 4)

Quanto ao trabalho gerencial propriamente dito, verifica-se que todos os 7 entrevistados (100%) declararam ter alguma experiência nesta área, com 5 (71%) com tempo variando entre acima de dez anos e 2 (29%) de três a quatro anos. Entretanto, para 6 coordenadores (86%), trata-se de trabalhos voltados para a gestão de programas, projetos ou serviços sociais, quando na condição de assistente social e na gestão de assuntos acadêmicos, quando na condição de professor:

Eu trabalhei na coordenação de projeto social para criança e adolescente na prefeitura de [nome da cidade]. (C3, p. 1)

(...) na [nome da IES] eu fui chefe de departamento durante um tempo e fui coordenadora do Núcleo de Estudos e Trabalhos sobre a Educação, que é um núcleo que discute essa temática sobre trabalho e educação. (C1, p. 2)

Verifica-se que, em verdade, não há um histórico de experiência profissional dos entrevistados na função gerencial e/ou no gerenciamento de organizações e, em particular, organizações universitárias (MEYER JR. 2003).

Somente 1 coordenador (14%) informa ter trabalhado como gerente de produção em indústria de confecção e como gerente do próprio negócio também no setor de confecção, atribuindo somente a este o conhecimento, pelo menos prático, dos princípios e abordagens da Administração que embasam a atuação de um gestor:

[...] eu trabalhava como gerente de produção em uma indústria. Administração da indústria de confecção. E, depois, em uma outra indústria eu assumi a produção lá, justamente para resolver alguns problemas lá e me convidaram para trabalhar lá. E depois, eu montei uma empresa. Fui empresário durante muito tempo. Eu trabalhei por conta própria e também gerenciava o próprio negócio. (C6, p. 2)

Ainda, no âmbito dos aspectos profissionais, é relevante conhecer o tempo de trabalho dos entrevistados nas IES e na função gerencial. Nesta ótica, apura-se que 4 coordenadores (57%) encontram-se na organização há menos de três anos. Em relação ao tempo no cargo de coordenador de curso particularmente, verifica-se que 6 (86%) também ocupam essa função gerencial há menos de três anos. Esses dados evidenciam tratar-se de um público relativamente novato tanto na dinâmica organizacional quanto no trabalho de gestão de curso, salvo 1 entrevistado (14%) que está na IES e na coordenação há mais de dez anos. Os dados referentes ao tempo de trabalho na IES e na coordenação do curso encontram-se detalhados na TAB. 9:

Tabela 9 – Tempo de trabalho dos coordenadores na IES e na coordenação do curso

Resposta	IES		Coordenação do curso	
	FA	FR	FA	FR
De 01 a 02 anos	04	57%	06	86%
De 03 a 04 anos	01	14%	-	-
De 05 a 10 anos	01	14%	-	-
Acima de 10 anos	01	14%	01	14%
Total	07	100%	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

Destaca-se que uma parcela considerável de entrevistados, 4 (43%), nunca havia trabalhado na IES quando adentrou no cargo de coordenador de curso. Portanto, muitos deles ainda estão na fase de conhecer a história, as pessoas, os processos e as relações que fazem parte da organização, que implica direta ou indiretamente, no desenvolvimento do seu trabalho.

Quanto à carga horária regular ou contratual destinada à coordenação de curso, constata-se que 4 coordenadores (57%) trabalham sob jornada de 20 horas semanais; 2 (29%) entre jornadas inferiores a 20 horas semanais; e 1 (14%) possui o contrato infimamente superior a 20 horas semanas, conforme a TAB. 10:

Tabela 10 – Carga horária na coordenação de curso

Resposta	FA	FR
10 horas semanais	01	14%
15 horas semanais	01	14%
20 horas semanais	04	57%
22 horas semanais	01	14%
Total	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, de maneira geral, a carga horária de trabalho na coordenação de curso é insuficiente para o desenvolvimento de todas as atividades e o atendimento de todas as demandas do cargo:

Eles pagam quinze horas por semana, e a gente trabalha quase quinze horas por dia, né?! (C6, p. 5)

A questão da intensidade e ritmo de trabalho será analisada mais adiante, cabendo aqui apenas ressaltar que, considerando pequena a carga horária na coordenação do curso, os 7 coordenadores (100%) também trabalham como professores nas IES. Os motivos para o duplo contrato de trabalho dão-se em função tanto da vocação e gosto pela prática docente quanto da necessidade de complementação de rendimentos:

Porque, na verdade, eu comecei a dar aulas, né?! Assim, eu tinha o sonho de dar aula. (C6, p. 1)

Porque os rendimentos como coordenadora não são suficientes. A escola não exige que eu dê aulas. Se eu quisesse ficar só na coordenação eu ficaria, mas eu preciso das aulas para complementar renda. (C3, p. 1)

Assim, o perfil dos entrevistados resume-se, em sua maioria, do gênero feminino, de idade superior a 41 anos, casados/amasiados ou separados/divorciados, bacharéis em Serviço Social com mestrado em andamento ou doutorado completo, com forte tendência a área social, compondo o quadro funcional da IES há menos de três anos e exercendo a função de coordenação de curso também há menos de três anos, cujas experiências na área gerencial ultrapassam dez anos, mas estão voltadas para a gestão de programas, projetos e serviços sociais.

A seguir, será discutida a questão da construção da identidade gerencial dos coordenadores de curso de Serviço Social das IES pesquisadas, a partir de suas percepções acerca das expectativas, experiências e vivências subjetivas em seus cargos.

6.2 Expectativas dos Assistentes Sociais em Relação a sua Atuação como Gestor

Quando os entrevistados foram solicitados a fazer uma apresentação de si mesmos, a maioria iniciou suas respostas externalizando dificuldades, pois não sabia que elementos abordar no processo de autoconceituação:

Hum! Que pergunta complexa! Será que eu vou saber responder? (C4, p. 2)

Assim, às vezes, é difícil definir o que a gente é. É mais fácil, talvez, eu definir o que eu faço. Mas quem a gente é é realmente mais difícil. (C6, p. 2)

Assim, verifica-se uma grande variedade de respostas mesclando peculiaridades pessoais e peculiaridades profissionais, conforme a TAB. 11:

Tabela 11 – Formas de apresentação dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Relação familiar	03	43%
Formação acadêmica	03	43%
Ideologia social	03	43%
Nome	02	29%
Assistente Social	02	29%
Estado civil	02	29%
Professor	02	29%
Compromisso	02	29%
Religião	02	29%
Gosta do que faz	02	29%
Ser humano	02	29%
Idade	01	14%
Coordenador de curso	01	14%
Carreira Profissional	01	14%
Gênero	01	14%
Aprendiz da vida	01	14%
Gosta de música	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Observa-se que os principais aspectos indicados referem-se às relações familiares para 3 coordenadores (43%); a formação acadêmica, 3 (43%), e a ideologia social, 3 (43%), sendo esta última uma visão de homem e de mundo na perspectiva de transformação, conforme esclarece o depoimento a seguir:

Eu desde muito cedo compreendi que vivia numa sociedade que eu não gostaria que fosse eterna. Então, eu me posicionei desde muito cedo. Fui militante de organização de esquerda nos anos sessenta, militei minha vida inteira por um mundo melhor, por uma sociedade melhor. (C1, p. 2)

Essas variáveis corroboram com a importância dos processos de socialização primária (família) e de socialização secundária (escola, grupo de amigos, grupo de trabalho, etc.) para o reconhecimento do eu e para a constituição da identidade dos indivíduos (BOCK *et al.*, 1995; BERGER; LUCKMANN, 1999).

Observa-se também a ocorrência de referências relacionadas à profissão dos entrevistados, sendo equitativas as citações de assistente social, 2 (29%), e professor, 2 (29%). Somente 1 entrevistado (14%) aludiu a condição de coordenador

de curso como elemento de apresentação. Isso indica fragilidade no processo de reconhecimento da identidade gerencial por parte dos sujeitos da pesquisa.

Essa situação apresenta-se mais evidente quando da análise da relação dos entrevistados com a sua profissão. Verifica-se nessa questão que 4 coordenadores (57%) declaram-se ser professor, de acordo com a TAB. 12.

Tabela 12 – Relação dos coordenadores com a profissão

Resposta	FA	FR
Professor	04	57%
Assistente social / professor	02	29%
Assistente social / religiosa	01	14%
Total	07	100%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa.

Nota-se que, assim como acontece com a profissão de Serviço Social, os entrevistados possuem grande identificação com a profissão docente, cuja carreira foi idealizada e ambicionada por todos os 7 entrevistados (100%):

Eu sou professora. Porque é isso que eu sou. É para isso que eu me capacitei. (C1, p. 4)

Ah! Eu sou professora, porque é assim que eu me sinto. (C4, p. 6)

Hoje, quando pede a minha profissão, eu falo; professor, porque eu tenho muito orgulho de ser professor. Eu gosto muito de ser professor. (C6, p. 5)

Eu sempre coloco professor, porque é o que eu mais sei fazer. (C7, p. 7)

Basicamente, a maioria absoluta, 6 coordenadores (86%), iniciou suas carreiras no meio acadêmico na posição de professor, pela qual obtiveram sucesso e, então, tornaram-se gestores de curso. Por isso, a condição de contribuidor individual é tão evidente, a ponto de novamente registrar-se a fragilidade da identidade gerencial dos investigados, pois nenhum deles menciona a sua condição de gestor ou de gerente na definição de sua profissão.

Com relação às razões pelas quais os entrevistados se dispuseram a ocupar o cargo de coordenador de curso, verifica-se que a ocorrência desse acontecimento não foi planejada e/ou premeditada por nenhum deles:

[...] eu entrei na [nome da IES] como professora, e a questão administrativa, de condução de colegiado e de coordenação de curso veio, assim, em acréscimo. (C5, p. 1)

No entendimento dos coordenadores, o ingresso nessa carreira gerencial ocorreu por fatores exógenos, ou seja, de fora para dentro, mediante influência de uma pessoa, grupo ou circunstância. Entretanto, os depoimentos a seguir indicam que, em verdade, havia, sim, alguma aspiração e/ou desejo pela coordenação, seja para resolver um problema, seja para implementar um projeto, situação que impediu a negação do cargo quando do recebimento da proposta de trabalho:

Em 1987, eu me candidatei à coordenação da escola, porque a escola estava vivendo uma daquelas crises, e o reitor achava que eu podia mediar a crise e trabalhar, e tal. Então, eu me candidatei e fui eleita. Então, fui ficando. (C5, p. 1)

E passaram duas outras coordenadoras lá. Foi quando teve o reboiço, o movimento dos alunos. [...] Aí, eles me chamaram de novo, e eu falei: eu vou aceitar porque eu estou com medo para onde isso tudo está caminhando. (C6, p. 3)

Mas quando eu aceitei fazer parte da chapa [para concorrer ao processo eleitoral para coordenação de curso], eu tinha um compromisso muito grande com os processos do curso. Então, nós temos uma proposta já amadurecida de implantar o mestrado. Havia já um interesse pela maioria do grupo que eu e alguns colegas fizéssemos a coordenação. [...] Mas chegou um momento que o meu envolvimento com as questões internas era tão grande que eu achei mais fácil. Para mim, eu achava mais difícil eu não aceitar do que aceitar. E aí também não se apresentou outra possibilidade que pudesse dar continuidade e esse projeto. (C7, p. 4).

Esse último depoimento enfatiza também uma questão nem sempre colocada às claras, que é a das alianças e grupos de interesses para a manutenção ou tomada de poder (MARRA, 2003). Mesmo assim, o desejo individual de ser gerente é ocultado pelo interesse do grupo. Ou seja, a questão do eu/projetos pessoais é colocada a serviço do bem-estar institucional, como um discurso explicativo do envolvimento com a função exercida.

Independentemente de haver o interesse, consciente ou não, verifica-se que os entrevistados tornaram-se coordenadores de curso porque acreditaram estar capacitados para o cargo e que poderiam contribuir com a IES:

Aí eu pensei: acho que dou conta. Aí, eu disse: ó professor [diretor acadêmico responsável pela contratação da coordenadora], com muita simplicidade, eu tenho muita capacidade de articulação. Tenho muita capacidade e experiência de articular, de administrar e de ser mediação de conflitos, que eu sei que em qualquer realidade tem. (C2, p. 3)

O sentimento de contribuição também é identificado como elemento de motivação para a gerência:

E o que me impulsiona é, por exemplo, é eu me sentir como um artífice. Assim, como alguém que tem a capacidade de elaborar algo e ver, sabe, assim, funcionando. [...] Então, essa mudança me impulsiona. É muito bacana ver a resposta no outro, a resposta nos alunos, na equipe. E aí é gostoso vê que tudo isso é muito alegre, prazeroso. (C4, p. 6)

Questionados sobre o que é ser coordenador de curso em uma IES privada, verifica-se que os entrevistados formularam respostas as mais variadas possíveis, voltadas quase sempre para o que o fazem, não necessariamente para o que são. Se se retornar ao início desse item de análise dos dados, a mesma situação ocorre quando os entrevistados elaboram a apresentação de si, indicando a relação do ser com o fazer (FERREIRA; PIMENTA, 2007). Os dados referentes ao sentido de ser coordenador encontram-se descrito na TAB. 13:

Tabela 13 – Percepção da função de coordenador de curso em uma IES privada

Resposta	FA	FR
Gestor pedagógico	05	71%
Gestor administrativo	04	57%
Gestor de pessoas	04	57%
Trabalhar além da carga horária	03	43%
Educador	02	29%
Negociador e articulador	02	29%
Trabalhar além das funções	02	29%
Representar o curso	01	14%
Líder	01	14%
Gestor de conflitos	01	14%
Possui poder	01	14%
Planejador	01	14%
Sofrer as exigências da reestruturação produtiva	01	14%
Lidar com questões imediatas	01	14%
Ter muitas atividades	01	14%
Ajudar a IES se administrar	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

A gestão pedagógica, que sempre esteve mais próxima do fazer profissional do coordenador de curso (FRANCO, 2002), é apontada por 6 entrevistados (71%) como a sua principal responsabilidade. No entanto, de acordo com a literatura e os próprios dados coletados, observa-se uma forte marca da gestão administrativa para 4 entrevistados (57%) e da gestão de pessoas também para 4 (57%) no trabalho da coordenação. Com isso, verifica-se a composição de um tripé fundamental no exercício da função, exigindo dos gestores o desenvolvimento de habilidades conceituais, técnicas e humanas (KATZ, 1986):

Aí tem tudo aquilo que eu já te falei no início: negociador, coordenador pedagógico. A gente tem que ter. Não podemos perder de vista essa questão do aspecto pedagógico nosso. Isso é o principal. Mas, além do aspecto pedagógico, tem o administrativo. A gente, como coordenador do Serviço Social, a gente ajuda a instituição a se administrar também. (C6, p. 4)

Coordenar um curso é estar atento; é ser um guardião do projeto pedagógico, das relações sociais entre alunos e professores, relações sociais entre professores e professores, relações sociais entre este curso de Serviço Social e os outros doze cursos da Universidade. (C2, p. 3)

Apesar de o termo gerente, especificamente, não ter sido citado pelos entrevistados, diversos papéis gerenciais foram mencionados, tais como: negociador, articulador, representante do curso, líder, mediador de conflitos e planejador, corroborando com a ideia de que o coordenador de curso trabalha efetivamente na dimensão gerencial (MARQUES, 2006).

Essa questão é ratificada quando os entrevistados atribuem esses mesmos papéis gerenciais como qualidades essenciais e/ou necessárias ao cargo de coordenação:

Em primeiro lugar, competência. Eu, por exemplo, se fosse contratar um coordenador de curso só contrataria uma pessoa que tivesse doutorado. Depois, uma pessoa que tivesse habilidade de lidar com a pessoa humana. (C2, p. 5)

Mas o mais importante nesta questão não são as ferramentas, mas trabalhar com relacionamento, ser negociador, porque a vida nossa, como professor e como coordenador, principalmente, é negociação pura, né?! Todo dia você faz alguma negociação. (C6, p. 2)

Eu acho que é um desafio grande. Você tem que desenvolver uma habilidade que é mais do que paciência. Não é só paciência, é habilidade para você compreender o outro, se colocar no lugar do outro. É tentar conjugar o verbo outrar. (C7, p. 7)

Na condição de gerente, o coordenador de curso sofre com a realidade conflitante da função gerencial (MINTZBERG, 1986), justificando a citação de variáveis como: trabalhar além da carga horária, trabalhar além das funções, ter muitas atividades e lidar com questões imediatas.

Quando questionados a respeito de ser coordenador de curso de Serviço Social especificamente, todos os 7 entrevistados (100%) constataram haver alguma diferença em relação às coordenações de outros cursos. De modo geral, pela natureza da própria profissão, a coordenação de Serviço Social tem uma competência a mais para 2 coordenadores (29%) é mais democrática e participativa para 2 (29%), mais politizada para 1 (14%), mais contextualizada para 1 (14%) e mais maternalista para 1 (14%). Os entrevistados também citam a questão da defesa de um projeto político societário, 1 (14%), e a dificuldade com a gerência, 1 (14%). Ressalta-se que esta última, de acordo com o depoente, está relacionada à inconsistência da formação do assistente social para as práticas de gestão organizacional:

Eu só acho que no curso de Serviço Social, os profissionais de Serviço Social têm uma formação pedagógica mais frágil. E, portanto, eu imagino que deve ser muito mais difícil para o coordenador de Serviço Social assumir aquilo que é da posição de gestão da coisa como um todo. (C1, p. 3)

Sobre as expectativas iniciais dos entrevistados quanto a seu trabalho como coordenadores de curso, verificou-se que 3 (43%) tinham apenas uma noção e 2 (29%) não sabiam quais seriam seus reais papéis nesse cargo. Destaca-se que entre aqueles que manifestaram alguma ideia, as perspectivas de atuação estavam voltadas quase que exclusivamente para a gestão pedagógica, configurando uma concepção incompleta e simplista do trabalho, quase sempre observada em novos gerentes (HILL, 1993):

Então, quando eu assumi, eu tinha no meu horizonte: a gestão do Projeto Pedagógico do curso. Além do Projeto Pedagógico, eu sabia que tinha a rotina: a relação com professores, os encaminhamentos das propostas, os projetos na área de pesquisa, na área de extensão, na área de ensino, a relação com os alunos, tal. Então, a ideia que eu tinha de um trabalho na gestão interna, ao redor do Projeto Pedagógico do curso. Mas depois descobri que não é só isso! (C7, p. 4)

Diante dessa situação, a maioria dos coordenadores relata ter-se surpreendido ao tomar conhecimento de todas as suas atribuições e/ou todos os seus afazeres:

Eu tinha uma vaga ideia, e ainda ligada nos exemplos da escola pública. Então, eu imaginava o ideal, né?! Não imaginava que seria tão diferente, né?! (C3, p. 3)

Quando eu recebi o ato de posse, eu li lá: nomeio a professora [nome da coordenadora] para exercer as funções de: coordenadora do colegiado de coordenação didática do curso de Serviço Social, que era o que eu imaginava: que coordena o colegiado, o Projeto Pedagógico, tal e tal. Além disso, diretora da escola de Serviço Social e chefe de departamento. Então, isso tem mais funções. A hora que eu recebi, eu falei: peraí! Eu me candidatei para uma coisa e aqui são três! Mas não foi brincadeira, porque é exatamente três coisas. (C7, p. 4)

Assim, descobrir a sua função gerencial para se desenvolver no cargo configura-se como o primeiro grande enfrentamento do coordenador de curso, até mesmo para aqueles 2 (29%) que alegaram ter o conhecimento prévio do trabalho:

Eu já sabia o que era ser coordenadora em uma atividade de um curso. Agora aprender o que é a gestão de um curso em uma instituição chamada [nome da IES], aprender o que é ser coordenador em uma instituição que é extremamente dinâmica, que neste período que eu estou aqui ela já faz vários grandes movimentos de inovação, modificação, então eu tive que aprender as rotinas, os fluxos, as pessoas com as quais eu tinha que me relacionar em cada setor. (C1, p. 3)

A descoberta da realidade, além de surpreendente, é também negativa, conforme depoimentos dos entrevistados. A carga horária, o ritmo e a tipologia do trabalho gerencial são as questões mais decepcionantes:

Ah! É pouco tempo para muito trabalho, né?! (C2, p. 4)

Então, a gente tem que estar acompanhando as coisas. Mas o seguinte, a gestão não pode parar. Nós não podemos parar a escola para pensar na linha de pesquisa, parar para pensar nas coisas. A escola tem que funcionar. A escola tem uma agenda que deve ser cumprida, e o nosso trabalho acontece simultaneamente a tudo isso. (C7, p. 7-8)

Então, eu descobri que coordenar o curso é além, né?! Nós temos que administrar. Nós administramos de pessoas até problemas e administramos funcionamento. Mas você pode fazer isso menos burocrático, mais burocrático, dependendo. (C5, p. 3)

Quanto você está na coordenação, você ocupa um lugar de decisão, de encaminhamento, né?!, de definições de papéis, coisas da gestão mesmo. O cargo de coordenação tem isso, te coloca num lugar de autoridade, e você tem que lidar, com uma série de questões ligadas às pessoas e que você não via. Tem que administrar os recursos humanos todos os dias. E aí a gente impacta. Impacta porque isso é muito complicado. Mas isso não é só comigo, mas com várias pessoas com quem eu converso. (C7, p. 5)

Em meio a tantas novidades, a questão da aprendizagem gerencial é um recurso crítico para o exercício da função (HILL, 1993), principalmente porque a maioria absoluta dos entrevistados, 6 (86%), ocupa o cargo de coordenador de curso pela primeira vez. A TAB. 14 descreve os meios pelos quais os coordenadores de curso aprenderam seu trabalho:

Tabela 14 – Formas de aprendizado da função de coordenador de curso

Resposta	FA	FR
Com a rotina	04	57%
Sozinho	02	29%
Com o Pró-reitor	01	14%
Com a ajuda dos vários setores da Universidade	01	14%
Com professores, alunos e funcionários	01	14%
Com seus valores éticos	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Observa-se que 4 entrevistados (57%) afirmam ter aprendido suas funções na prática do dia a dia e com a rotina de trabalho, isto é, sendo gestor. Outra parcela, 2 (29%), declaram ter aprendido sozinho. Em ambas as condições, os gerentes vão utilizando suas vivências para delinear sua ação (HILL, 1993):

É! Foi aprendendo mesmo. Desbravando caminhos. (C1, p. 4)

Eu aprendi a fazer fazendo. (C2, p. 3)

Com a rotina. Porque a rotina não espera você parar para poder aprender. Então, no dia que eu assumi, no mesmo dia, no dia seguinte, já tinha papel para eu assinar, já tinha processo para eu resolver. Aí, a gente começa a transitar pelos lugares, e a rotina começa a te absorver. (C7, p. 5)

Nesse processo de aprendizagem autodidata, os documentos institucionais foram utilizados pelos coordenadores como elementos contribuintes:

Eu peguei as diretrizes do curso, li; peguei o regimento da instituição, li; peguei as atribuições do coordenador, li. (C3, p. 4)

Também a rede de relacionamentos é citada por 2 (29%) entrevistados. Conforme os dados coletados, os coordenadores receberam ajuda dos diversos setores da Universidade e da comunidade acadêmica para se ajustarem ao trabalho. Somente 1 coordenador (14%) alega ter recebido treinamento. Entretanto, esse treinamento aconteceu sob pedido do próprio coordenador, realizado de maneira informal:

Aí, um dia, eu tomei coragem. Já estava na coordenação, já tinha passado por dois colegiados. Aí, eu telefonei para o [nome do reitor] e falei: [nome do

ex-pró-reitor acadêmico], sabe de uma coisa, eu preciso ser treinada. Eu quero saber de tudo, porque senão eu vou demorar demais para poder coordenar direito mesmo né?! [...] Aí, eu sei que eu passei dois dias com o [nome do ex-pró-reitor acadêmico], e ele me ensinou tudo o que eu precisava de saber para coordenar o curso. (C5, p. 4)

Diante de todo o exposto, presume-se que os entrevistados possuem forte identificação com a profissão de assistente social e com a profissão docente. O ingresso no trabalho de gestão de curso ocorreu sem planejamento e/ou premeditação, mas por aspiração e/ou desejo de revolver um problema ou de implementar um projeto. Embora acreditassem que eram capacitados para o cargo, os coordenadores de curso entrevistados tinham uma visão incompleta e simplista de suas funções; ou seja, uma visão voltada somente para a gestão pedagógica e suas interfaces, advinda da experiência como professor. Por essa razão, ficaram surpresos ao tomar conhecimento de todas as suas atribuições e afazeres, assim como ficaram surpresos com o ritmo e a tipologia do trabalho, evidenciando uma diferença entre as expectativas iniciais e a realidade da função gerencial para os investigados. Para conciliar essa relação conflitante, os entrevistados iniciaram um processo de aprendizagem, baseado principalmente no conhecimento adquirido pelo ato de fazer, exercer, acertar e errar a gestão. Esse movimento de conhecer e saber a respeito da função gerencial significa o início do processo de transformação da identidade profissional de assistente social e/ou professor para a identidade profissional de coordenador de curso, conforme modelo de análise assumido nesta pesquisa.

6.3 Funções, Desafios, Facilidades e Dificuldades que Envolvem o Trabalho de Coordenação de Curso, na perspectiva do Coordenador

Este tópico destina-se a discutir alguns aspectos do cotidiano de trabalho dos coordenadores de curso no exercício de suas práticas gerenciais. A análise dos dados permite evidenciar uma rotina permeada de atividades de gestão, nos âmbitos pedagógico, administrativo ou de pessoal, conforme a TAB. 15.

Tabela 15 – Dia a dia dos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Implementar, fomentar e acompanhar o Projeto Pedagógico	07	100%
Responder as demandas administrativas	07	100%
Atender e orientar alunos e professores	07	100%
Coordenar e/ou participar de reuniões	06	86%
Realizar planejamentos	04	57%
Responder as demandas institucionais	04	57%
Responder as questões do estágio	02	29%
Comandar a rotina	01	29%
Atender familiares de alunos e funcionários	01	14%
Captar alunos para o curso	01	14%
Atender solicitações externas	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

De todos os afazeres relacionados, implementação, fomentação e acompanhamento do projeto pedagógico, atendimento das demandas administrativas e atendimento e orientação dos alunos e professores são diagnosticados como ações e práticas comuns a todos os 7 coordenadores investigados (100%), corroborando com o conceito anteriormente atribuído por eles quando da questão sobre o que é ser coordenador de curso.

Segundo Rolim (2004), independentemente do curso ou da IES, tais atividades são inerentes à função de coordenação de curso, na qual se incluem também: exercício do controle, representação do curso interna e externamente e gerenciamento de conflitos.

A análise dessas atividades corrobora com a afirmativa da terceira abordagem de análise proposta por Meyer Jr. (2003). De acordo com o autor, a gestão de uma IES possui pontos em comum com a administração de outras empresas (gestão administrativa e de pessoal), mas também possui pontos específicos (gestão do Projeto Pedagógico).

Além das funções tidas como práticas comuns, outra atividade rotineira do trabalho de gerenciamento de curso é a coordenação e/ou participação em reuniões, segundo 6 coordenadores (86%). Constata-se que a citação dessa variável pelos entrevistados indica que eles reconhecem a importância e as vantagens de uma administração mais colegiada, já que a reunião é um grande momento para a troca de informação e a discussão que favorece as tomadas de decisão.

Andrade (2007), ao escrever sobre o coordenador gestor, apresenta doze ações referentes ao exercício da função. Quatro delas estão relacionadas diretamente à realização de reunião e muitas outras podem ou devem ser operacionalizadas também mediante este instrumento.

Os depoimentos a seguir ilustram essas informações e retratam o cotidiano de trabalho dos coordenadores de curso:

Bom, a primeira coisa, eu abro os e-mails e vejo quais são as demandas que me chegam do ponto de vista da instituição, administrativas, acadêmicas. Por exemplo, chega lá uma demanda de reunião com os diretores na quarta-feira e a pauta é orçamento. Então, eu vou me preparar para a reunião cuja pauta é orçamento. Então, os e-mails que eu vejo da manhã definem minha agenda naquele dia, ou na semana, ou nos próximos dias. Depois, eu tenho um horário para atendimento ao aluno. Então, esse horário de atendimento ao aluno é de toda natureza, desde atendimento de questões acadêmicas, conflitos de grupos, conflitos do aluno com o curso, ou uma questão pessoal. Então, atendimentos de natureza diversa. Depois, os encaminhamentos que decorrem desses atendimentos. Então o aluno que chega com um problema de secretaria, eu tenho que ir na secretaria, ou na tesouraria e por aí vai. Depois, eu tenho as atividades relacionadas à própria implantação do Projeto Pedagógico, que é o contato com os professores, contatos variados, reuniões com os professores, reunião com o colegiado, reuniões com as instâncias maiores, planejamento do semestre e cuidado para que esse planejamento seja cumprido no dia a dia. Depois, as atividades mais relacionadas à gestão mais amplas, então os contatos com outros setores da [nome da IES] nos outros setores da instituição. É uma carga também muito grande. Ela é voltada para as rotinas de ordem administrativa. Então são os processos, dispensa de disciplinas, processo de transferência, processos variados de alunos nossos e alunos que estão querendo vir para cá. (C1, p. 4)

Olha, é variado. Então, tem dias de atendimento de alunos. Eu faço processos, eu respondo às solicitações das pró-reitorias, eu faço reunião com professores, eu faço reuniões com os alunos, eu faço reunião de colegiado, eu participo de reunião com os outros coordenadores, de reunião com a pró-reitoria de graduação, eu atendo solicitação externa, como é o caso desta entrevista. A parte administrava é grande... mas, dependendo da época. Agora mesmo é um período difícil, porque a gente tem que elaborar horário de professores, preparar a semana de avaliação e planejamento que nós temos, né?! Planejamento de eventos, Semana do Serviço Social,

jornada acadêmica, né?! Escrevo quando dá tempo. Eu publico um pouco, né?! A gente publica um pouco. É, acho que isso tudo. Ah! e outra coisa que a gente faz: agora nós estamos em processo de alteração curricular, tá?! Nenhuma mudança no Projeto Político Pedagógico, mas nós estamos tirando algumas disciplinas de flexibilização e adequando outras em horários. (C5, p. 4-5)

Eu tenho todas as questões pedagógicas, administrativas, de relacionamento e tudo mais para trabalhar. Então, eu faço planejamento, programa eventos, acompanho os professores e o andamento das disciplinas. Faço e participo de reuniões, atendo alunos, ajudo a cuidar do estágio, ajudo os outros coordenadores, elaboro e preencho documentos e essas coisas assim. (C6, p. 5)

Apreende-se que o gestor de curso desenvolve atividades que são inerentes à função gerencial tal qual preconiza a teoria de Fayol (1994), que se sintetiza nas ações de planejamento, organização, coordenação, comando e controle. Porém, a vivência dessas atividades dá-se de forma excessiva e, na maioria das vezes, desordenada, sinalizando o caráter altamente contingente e diversificado, conforme apontado por Mintzberg (1986).

De modo geral, os coordenadores exercem múltiplos papéis, sendo todos necessários para o sucesso do curso e para a estratégia de sustentabilidade da própria IES (BARROS; ARAGÃO, 2006):

Mas, claro que para você ter essa qualidade você depende de bom professor, você depende de boa biblioteca e por aí vai... E para isso você depende de recurso. Aí, então, você sofre um pouquinho, porque isso significa ter aluno para pagar tudo isso. E ter esse aluno e manter esse aluno é um problema todinho seu. (C6, p. 6-7)

Diante dessa amplitude de atividades, é compreensível identificar que o principal desafio vivenciado pela a maioria do grupo, 4 (57%), é a relação tempo *versus* trabalho, conforme a TAB. 16.

Tabela 16 – Desafios profissionais apontados pelos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Pouco tempo para muito trabalho	04	57%
Conhecer e entender a IES e o curso	01	14%
Implementar o projeto pedagógico	01	14%
Formar bons profissionais	01	14%
Lidar com o não	01	14%
Ter um ensino de qualidade	01	14%
Manter o corpo docente comprometido	01	14%
Receber o reconhecimento do trabalho	01	14%
Relações interpessoais	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

A razão para a dificuldade de dar conta de todas as demandas do trabalho gerencial por parte dos coordenadores entrevistados dá-se, principalmente, em função do pouco tempo contratual para a coordenação, em média 20 horas semanais, como visto no início desse capítulo. Essa situação é ainda mais gritante para 2 entrevistados (29%) que possuem carga horária inferior a 20 horas (10 horas e 15 horas), sendo necessário, obviamente, praticar hora extra, levar trabalho para casa ou deixar de fazer alguma coisa:

Eu saía todo dia, quase todo dia, de manhã cedo e só voltava à noite. Então, aquelas quinze horas é só para falar que a gente ganha. (C6, p. 5)

E quando você precisa elaborar um documento que dá mais trabalho para o MEC ou algum direcionamento institucional, porque a gente tem essa questão administrativa né?! Você acaba levando isso para sua casa, porque aí, pelo fluxo de atendimento, não dá. (C3, p. 3)

Ou seja, meu tempo é todo tomado. E aí como é que eu vou divulgar? Fazer palestra? Fazer competência? Fazer cenário de planejamento estratégico? (C5, p. 5)

[...] mas tem também o desafio das relações entre as instituições que organizam a categoria profissional e de formação profissional, como o CRESS, a ABEPSS, que é muito importante você manter esse contato e, ao mesmo tempo, você não consegue por causa da rotina. O tempo não permite. (C7, p. 8)

Mesmo havendo a crítica e a clara expressão de dificuldade em administrar todos os afazeres do cargo gerencial, ambigualmente, essas práticas também aferem um

sentimento positivo entre os entrevistados decorrente do reconhecimento da oportunidade de adquirir e/ou ampliar conhecimentos que tal trabalho possibilita:

Isso tudo, todos esses afazeres, é muito interessante. Nenhuma escola lhe daria essa riqueza de saberes. (C7, p. 4)

Com relação aos pontos positivos de ser coordenador de curso propriamente ditos, observa-se que os entrevistados não apontam muitas variáveis de respostas para esta questão, fato que indica uma vivência ainda pequena de prazeres e/ou um olhar ainda pouco otimista do cargo, de acordo com a TAB. 17.

Tabela 17 – Pontos positivos da coordenação de curso apontados pelos coordenadores

Resposta	FA	FR
Relações interpessoais	05	71%
Criar algo seu	02	29%
Ser agente de mudanças	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Das situações apresentadas, verifica-se que as relações interpessoais são mencionadas por 5 coordenadores (71%) como a atividade que mais gosta no exercício da função:

É o contato direto com os professores, alunos, família e funcionários que tenham ligação com o curso. (C2, p. 4)

Ah! Eu gosto muito de poder estar junto com o aluno [...]. (C3, p. 5)

Eu gosto das reuniões de colegiado. Eu gosto de poder compartilhar, né?! Eu gosto de dividir com os outros coordenadores. Acho isso muito interessante. [...] Acho que é isso, dos contatos em geral. (C5, p. 5)

Relacionamento com os professores, com os alunos. (C6, p. 5)

Bom, vou falar a primeira coisa que me veio à cabeça na hora que você me fez a pergunta. Eu gosto do contato com os estudantes. Não só do atendimento, mas nos momento que a gente chama para organizar alguma coisa, para participar de alguma coisa. (C7, p. 8)

Nota-se com isso que os coordenadores de curso reconhecem a importância de interagir e/ou relacionar-se com as pessoas da comunidade acadêmica para realizar

o seu trabalho. Afinal, na condição de gerente eles devem conseguir que o trabalho seja executado por intermédio dos outros (HILL, 1993). Além disso, o bem-estar de um curso depende muito do fato de o coordenador ser capaz de gerenciar as relações entre as diversas partes envolvidas, de forma que seja obtido um ambiente de relativa harmonia, que permita que a qualidade pretendida para o curso seja alcançada (ROLIM, 2004).

Assim, sobre os relacionamentos dos coordenadores com a comunidade acadêmica, 5 (71%) julgam manter boas relações com todos, conforme a TAB. 18.

Tabela 18 – Relacionamento dos coordenadores com a comunidade acadêmica

Resposta	FA	FR
Boa relação com os alunos, professores, pares e superiores	05	71%
Boa relação com os alunos, pares e superiores	01	14%
Encontra certa dificuldade com os alunos e professores	01	14%
Encontra certa dificuldade com os professores	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Ressalta-se que no caso das IES fazem parte das relações dos coordenadores de curso os superiores (reitor, pró-reitores, diretores), os pares (coordenadores de outros cursos), os subordinados (corpo docente) e os usuários dos serviços educacionais (corpo discente), além dos funcionários da IES e da comunidade externa. Trata-se, então, de relações múltiplas e complexas, que se configuram também como elemento de vivência de conflito, conforme será discutido mais adiante.

Quanto aos pontos negativos de ser coordenador de curso, a relação de variáveis é um pouco maior, de acordo com a TAB. 19.

Tabela 19 – Pontos negativos da coordenação de curso apontados pelos coordenadores

Respostas	FA	FR
Atividades administrativas / burocráticas	05	71%
Resolver conflitos entre professores e alunos	01	14%
Cultura paternalista da IES	01	14%
Conciliar os cargos de coordenador e professor	01	14%
Cumprimento de prazos	01	14%
Indisponibilidade de tempo	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Constata-se ser discurso recorrente para 5 coordenadores (71%) a insatisfação em realizar as atividades administrativas e/ou burocráticas, compreendendo, na percepção dos entrevistados, as tarefas de preenchimento de papéis, elaboração de documentos (ofícios, memorandos, relatórios, atas), realização de processos, contatos telefônicos, etc.:

As atividades chatas administrativas que poderiam ser delegadas e não tem gente para fazer. (C4, p. 6)

Essa parte burocrática, aquela parte chatinha que a gente tem que ficar preenchendo documento. As coisas assim, interessantes, porque de um lado tem o sistema, que a gente tem que dar conta do sistema. E mesmo tendo o sistema tem os por fora. É muita folha que a gente tem que preencher por fora, muitas coisas que a gente tem que ficar fazendo. Todo dia tem alguma coisa que eles soltam lá na pró-reitoria cobrando alguma coisa. (C6, p. 5)

Ah! O que eu menos gosto são as atividades burocráticas, sabe?! Os processos... No início é muito bom, porque a gente fica conhecendo várias coisas. Mas no final aquela, repetição... (C7, p. 8)

Para os coordenadores pesquisados, as atividades administrativas e/ou burocráticas não agregam valor específico à coordenação e podem ser realizadas por pessoas com uma formação menos específica. Essa situação demonstra que os entrevistados ainda estão muito ligados àquela expectativa inicial, incompleta e simplista, de quando adentraram no cargo, em que a visão sobre a coordenação de curso está voltada apenas para as funções pedagógicas e suas interfaces.

Somente um coordenador, o mais antigo na função e, portanto, o mais habituado com o trabalho gerencial, manifestou um posicionamento diferente:

Então, eu não tenho nenhuma dificuldade quando as pessoas falam que eu administro. Porque se eu não administrar, ninguém receberia pagamento, inclusive aqueles professores que gostam de levantar essas questões, né?! E nem saberiam das coisas. (C5, p. 4)

Em verdade, o papel administrativo envolve o cuidado e a atenção com todas as rotinas do curso e da IES, mediante um conjunto de ações, atividades e procedimentos necessários para a garantia do seu adequado funcionamento. É constituído pelas atribuições com menor apelo emocional, repleto de atividades rotineiras e de execução quase mecânica, mas essenciais à continuidade dos processos do curso e da IES. Ocupam um tempo significativo do trabalho do coordenador e se constituem no pesadelo daqueles profissionais menos afetos às rotinas e à papelada, como é o caso do assistente social, cuja profissão é conhecida e reconhecida pelo caráter eminentemente interventivo.

Percebe-se que os entrevistados ainda desconhecem as práticas de gestão, assim como ainda não internalizaram a sua condição como gerentes, pois lidar com questões administrativas e/ou burocráticas faz parte das atividades gerenciais (ROLIM, 2004) e, portanto, não podem ser desvinculadas ou desprezadas.

Além dos dados referentes aos pontos negativos de ser coordenador de curso, mediante o conteúdo das entrevistas é possível identificar alguns elementos de desconforto vividos pelos sujeitos pesquisados. Um deles está ligado ao fato de as IES pesquisadas direcionarem seus coordenadores para a função de controle, percebida como condizente com a visão crítica proposta por Reed (1997):

Mas em uma instituição privada, eu vejo e minhas colegas também vê muito isso, a gente está lá para acalmar os conflitos, aquela questão de estar ali para apaziguar mesmo. E a gente trabalha muito com as questões imediatas, e as questões pedagógicas de gestão do curso ficam a desejar, né?! [...] E esse trabalho de apaziguar tem o objetivo mesmo de manter o *status quo*, o equilíbrio dela enquanto instituição privada. (C3, p. 3)

O mesmo depoimento também permite perceber o descontentamento dos entrevistados com relação ao ritmo inexorável e à tipologia do trabalho,

caracterizada por atividades breves, variadas e descontínuas, firmemente orientadas para a ação, e não para a reflexão, tal qual aprece nos estudos de Mintzberg (1986). De acordo com o autor, essa realidade é comum entre os gerentes, pois é fato que eles ocupam grande parte do seu tempo resolvendo problemas e respondendo continuamente às pressões e solicitações do momento, desmistificando o mito de o gerente ser um planejador sistemático e reflexível.

Outro elemento de desconforto vivenciado pelos entrevistados é a responsabilidade de captar e fidelizar alunos:

Uma coisa que eu não gosto é quando os alunos fazem vestibular. E isso não é só eu; são todos os coordenadores. A gente tem que pegar a lista de aprovados no vestibular e a gente tem que ligar para todos e chamar para o curso. E, assim, isso é uma coisa que a gente tem que prestar até esclarecimento, tipo assim: esse aqui não estava, esse aqui o telefone está errado. Mas isso é obrigação do coordenador. (C3, p. 4)

Porque depende da gente a permanência do aluno no curso, e isso é muito difícil, porque envolve muita coisa. É um trabalho muito complicado. Mas a gente tem que fazer, né?! A gente é pago para fazer. (C5, p. 5)

Tal tarefa é interpretada pelos coordenadores como uma posição puramente mercantilista da educação. Entretanto, faz-se importante lembrar que a IES privada tem na mensalidade paga pelos alunos a sua principal fonte de receita (ANDRADE, Murilo, 2005). Assim, diante de um mercado altamente competitivo, a busca e a manutenção de alunos estão mais relacionadas à necessidade de recursos para fazer os investimentos que irão garantir a sobrevivência dos cursos do que ao foco no lucro somente.

Com relação à vivência de conflitos, verifica-se que as relações interpessoais são identificadas por 3 entrevistados (43%) como a maior fonte de pressão, conforme TAB. 20.

Tabela 20 – Vivência de conflitos pelos coordenadores de curso

Resposta	FA	FR
Relações interpessoais	03	43%
Aceitar e cumprir as exigências e decisões institucionais que são baseadas na gestão de negócios	01	14%
Cultura paternalista da IES	01	14%
Compor uma equipe produtiva	01	14%
Divergência no modo gestão institucional	01	14%
Não vivencia conflitos	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

O ambiente acadêmico é composto por uma variedade muito grande de atores, nem sempre com objetivos e interesses comuns. Dessa forma, é natural a ocorrência de conflitos entre os diversos grupos que compõem o contexto de uma IES, cabendo ao coordenador de curso a responsabilidade de gerenciar essas relações (ROLIM, 2004):

Lidar com pessoas tem sempre conflitos. Lidar com pessoas é sempre muito difícil. (C3, p. 5)

Hill (1993) explica que, com toda a complexidade que existe na natureza humana, o comportamento nunca pode ser totalmente compreendido e previsto. Portanto, resolver problemas humanos nas organizações é diferente de resolver problemas técnicos. Destarte, a formação de relacionamentos é, sem dúvida, a mais difícil tarefa enfrentada pelos coordenadores de curso, pois, de acordo com os entrevistados, as relações interpessoais são, em um dado momento, um ponto positivo e, em outro momento, um item de conflito do cargo.

Verifica-se também que a maior incidência de conflitos nas relações interpessoais da coordenação de curso ocorre com os subordinados, isto é, com os professores:

Agora, com os colegas, com os professores. Falando assim, pode parecer que é com todos, mas não é. Às vezes, você está num momento muito bom porque aquele projeto no momento está indo de acordo com os interesses. Mas quando toca nas questões particulares, histórias passadas, alguma coisa que remonta lá dos conflitos das gestões anteriores, e isso aparece muito, aí há certas falas, certas, agressões, certas provocações. Embora seja em uma fala elaborada, ele não fala sem intenção. Então, ele fala uma

coisa aqui, junta três ou quatro e ele fala com outra coisa. Então, a gente tem que saber que tem coisas que não têm a ver com a pessoa da gestão. Têm questões que dizem respeito à história do curso, e na relação com a coordenação eles querem resolver. Mas ainda eu acho que consigo administrar bem tudo isso. (C7, p. 9-10)

Mezey (2003) alega que os professores universitários, como intelectuais que são, quase que instintivamente resistem a ser comandados e resistem à autoridade hierárquica, pois, sendo profissionais altamente qualificados, pensam por si mesmos e têm orgulho de sua autonomia de pensamento. Por essa razão, os professores universitários estão mais inclinados a participar do processo decisório da instituição, na chamada administração compartilhada. Entretanto, os professores frequentemente entendem a administração compartilhada como sendo exclusivamente administração pelo corpo docente, pressupondo que nenhuma das grandes decisões deva ser tomada sem a sua aprovação. Desse modo, caso haja insatisfações e desagradados, certamente haverá o conflito.

Além das relações interpessoais, observa-se que boa parte dos demais conflitos citados pelos entrevistados está vinculada à relação dos mesmos com as políticas da IES:

Eu acho que os principais conflitos são aqueles dados pela exigência da instituição, enquanto uma instituição privada, do cumprimento de algumas decisões que são decisões tomadas em função do negócio, da empresa privada e que implica, algumas vezes, em mudanças, ajustes que a gente deve fazer para responder essas decisões. (C1, p. 5)

Romper com a cultura paternalista da instituição é um conflito muito grande, porque o aluno acha que você não está sendo atencioso, não está atendendo a ele. E isso não é uma visão de educadora, né?! (C3, p. 5)

Lá no meu curso, eu sei de alunos que estão no 7º período, e eles não têm condição nenhuma de estar no 7º período. E isso não é porque os professores foram bonzinhos e porque os professores foram com a cara deles ou porque os professores deixaram passar. É porque o próprio sistema da [nome da IES] favorece que o aluno vai indo para frente, porque ele tem quarenta pontos que é dado em trabalho e a média para aprovação é sessenta. Isso garante tranquilamente que ele passe. Dez ele tira numa prova, outros dez, ele cola, e aí passou. (C3, p. 4)

[...] o conflito nosso é que, de vez em quando, a Universidade larga a gente, e a gente fica como se estivesse no vácuo, sem base. Eles afastam um pouco da gente, e a gente não tem recursos próprios para fazer as coisas. Então, esse conflito burocrático com a instituição que é do interior, que tem característica do interior e gerenciada por pessoas do interior. Mas aqui não

é assim. Eu lido com pessoas daqui, que trabalham em grandes indústrias e esperam uma postura diferente da instituição. Então, no interior a vida é mais tranquila mesmo. Então, nosso conflito é esse, a velocidade do campus de Três Corações, que é tudo centrado lá, e a velocidade que nós temos que trabalhar aqui. Aqui, a gente tem que trabalhar com mais velocidade, e eles estão puxando a gente. Então, um grande conflito é esse, de convergência de velocidade das atividades, do pessoal da central e da gente aqui da parte administrativa e pedagógica. Mas isso é uma coisa natural. (C6, p. 6)

Observa-se com isso, uma dificuldade nos processos de identificação de alguns sujeitos da pesquisa com o local de trabalho, desfavorecendo a construção daquilo que Machado (2003) conceitua como identidade organizacional.

À medida que os coordenadores de curso descobrem sua função e experimentam as peculiaridades do cargo gerencial, além dos conflitos, eles vivenciam ambiguidades e pontos de tensão inerentes a sua atual posição:

[...] é uma instituição que eu admiro e respeito muito. Agora, isso não significa que a gente não tenha insatisfações, que não tenha problemas. Então, assim, eu, muitas vezes, gostaria de fazer muito mais do que eu posso fazer, né?! Então, isso não significa que é um mar de rosas não, né?! Até porque toda atividade de trabalho é uma atividade conflitiva, porque ela reúne a dimensão do prazer e do sofrimento, permanentemente. (C1, p. 5)

Também desvelam muitas fraquezas e tomam consciência da imperfeição:

[...] e eu nem sei se sei coordenar direito mesmo. (C5, p. 4)

Eu tenho consciência que eu faço o possível, porque o impossível eu já passei desta fase. (C7, p. 5)

Todo esse olhar para as questões negativas da coordenação de curso indica que parte dos coordenadores ainda não está plenamente confortável e confiante com a nova função, a ponto de chegar até a renegá-la:

Ser, eu sou assistente social. Ser, eu sou professora. Agora, coordenadora eu estou. A coordenação é algo que você não pode prever. Então é isso. (C3, p. 4)

Eu não me considero um gerente. Eu sou uma educadora que direciona um curso em uma instituição. (C4, p. 5)

Entretanto, um dos entrevistados, outra vez o mais antigo no cargo, ao contrário dos demais, aponta algumas potencialidades que indicam a internalização do seu papel e, principalmente, o gosto pelo seu trabalho:

E aí, menina, eu fui assim é... assumindo algumas responsabilidades que ninguém queria fazer. Por exemplo, processos de aluno, processo de transferência, processo de mudança de turma, processo de não sei o que lá. Eu fui ficando mais ou menos *expert* nisso. Então, entravam novos coordenadores, e aí os coordenadores falavam assim: mas você pode continuar fazendo os processos. Então, é porque eu acho que eu tenho essa habilidade. (C5, p. 4)

Eu tenho o horário, o dia certo. Tenho prazos, tenho que fazer o que é solicitado. E eu faço isso sem nenhuma dificuldade. Eu descobri ao longo da coordenação que eu gosto de coordenar. Eu gosto de partilhar com as pessoas o que eu estou pensando, de fazer junto. A gente trabalha de uma forma colegiada, legal. Então, eu acho que tenho uma certa habilidade para esse lugar. (C5, p. 4)

A vivência do exercício da autoridade também é foco de análise do trabalho de coordenação de curso. Tomando por base os estudos de Hill (1993), o exercício da autoridade ocorre quando o gestor desenvolve a capacidade de exercer efetivamente o poder e a influência. Ou seja, quando estabelece credibilidade, desenvolve o comprometimento dos subordinados, lidera e conduz efetivamente o grupo.

Assim, em relação ao estabelecimento da credibilidade, os entrevistados buscam explicar esse aspecto mediante a efetivação de um trabalho competente, com resultados visíveis. Portanto, admite-se a necessidade de provar o merecimento do respeito e da confiança para legitimar a autoridade:

Então, é o seguinte: como a gente se antecipa e faz tudo certo, não tem motivo para a instituição intervir no Serviço Social. Eu tenho muita autonomia e, até, muitas vezes, eu ajudo outros coordenadores a resolver. Então, o Serviço Social é muito tranquilo lá na Faculdade. E aí, como a gente tem bons resultados e todo mundo está legal, satisfeito, eu nunca preciso de usar de autoridade para ter ou fazer as coisas. (C6, p. 6)

Também, os coordenadores de curso buscam a credibilidade mediante uma postura de transparência:

Acho que eu sou uma pessoa que eu não falo nos corredores. Eu falo direto. Então, seja com aluno, seja com os professores que me conhecem,

sabem que podem contar comigo quando chegam para me falar sobre. Agora, eu definitivamente não partilho, não gosto, tenho muita dificuldade de viver com conversa de corredor. E os alunos também sabem disso. Eu falo isso com eles: podem me falar, eu estou aqui para escutar e ajudar no que puder né?! Nada é impossível, né?! Eu não posso fazer nada para o impossível, né?!, mas para o possível, jogo aberto. (C5, p. 5)

Em relação à capacidade de desenvolver o comprometimento dos professores, constata-se que esse aspecto está relacionado a como os coordenadores de curso exercem o controle sobre esse pessoal. De acordo com dados apresentados, pelo fato de o gestor ser um assistente social administrando um curso de Serviço Social, há uma tendência para um gerenciamento mais participativo e democrático. Então, a adoção dessa postura, de maneira geral, resulta na motivação dos subordinados e favorece o bom andamento do trabalho:

Eu vejo os meu professores como colegas. Então, às vezes, eu procuro o máximo porque eles são meus colaboradores. Eu não gosto de solicitar, exigir, né?! Eu conto com a colaboração, eu peço a gentileza. E tenho conseguido a adesão. (C3, p. 5)

Naturalmente, isso é tudo compartilhado. Nós temos os colegiados, que são os professores mais os representantes de classe. A gente define isso tudo muito democraticamente. E aí, estando todo mundo envolvido, tudo fica mais fácil, e o trabalho acontece naturalmente. (C6, p. 7)

Por fim, em relação à liderança e a condução do grupo, Barros e Aragão (2006) chamam a atenção para a necessidade de metodologias capazes de atender o discente a partir de problemas pedagogicamente colocados. Franco (2002) defende a necessidade de o coordenador também ministrar aulas no curso que dirige para manter contato acadêmico permanente com os alunos, vivenciar a realidade dos docentes e proporcionar bom exemplo aos seus colegas de magistério:

[...] e eu achei que eu necessitava também, para implantar o curso, compor a equipe de professores. Eu achei que eu iria precisar estar também nesta posição também de docente. E também porque eu sempre fui docente, e naquele momento não tinha razão para eu deixar minha atividade de docente para ser somente coordenadora. Mas, além do fato de ser professora e gostar de estar neste lugar, havia esse motivo que eu considerava que para compor uma equipe, montar um projeto, cuidar da implantação desse projeto eu também precisava compor o corpo docente desse curso. (C1, p. 1)

Verifica-se que os coordenadores de curso optam pela não utilização de sua autoridade formal para realizar seus objetivos, pois isso poderia resultar na perda do

apoio do corpo docente, o que redundaria em uma condição de insucesso da coordenação. Essa opção, por não adotar uma postura mais autoritária, também é verificada por Marra (2003) e Rolim (2004) em suas pesquisas sobre o trabalho gerencial da coordenação de curso.

Diante de todos esses posicionamentos, 4 entrevistados (57%) julgam não ter problemas com a vivência do exercício da autoridade, salvo 1 (14%) que alega ter certa dificuldade porque lida com algumas pessoas adeptas ao autoritarismo, de acordo com a TAB. 21 e os depoimentos subsequentes:

Tabela 21 – Vivência do exercício da autoridade, segundo os coordenadores

Resposta	FA	FR
Não tem problemas	04	57%
Tem certa dificuldade	01	14%
Não faz questão da autoridade	01	14%
Tem uma autoridade legítima e reconhecida	01	14%
Aceitou o cargo de coordenação condicionado a ter autonomia para trabalhar e decidir	01	14%
Consegue a colaboração sem usar da autoridade	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Para falar a verdade, eu não tenho muito problema com isso não, né?! Porque quando necessário, sem nenhuma agressividade, eu acho que eu tenho o conhecimento das normas, das regras institucionais. Então, não é que eu posso tudo. Não é nada disso. Eu acho que é um pouco de conhecer. Eu tenho um conhecimento diferenciado de situações. Então, eu lido diferente com ela. Com certeza, para isso eu não preciso ir para a análise. (C5, p. 6)

Uma certa dificuldade eu tenho, porque lidar com pessoas, professores, alunos, pessoas, né?!, com as quais eu tenho que me relacionar, às vezes, são muito egoístas, não aceita estabelecer uma parceria. Então, essas pessoas que são adeptas ao autoritarismo me fazem muito mal. Eu me dou bem com as pessoas que estão abertas à democracia, porque são mais fáceis de lidar, de conquistar a colaboração. (C2, p. 5)

Diante do conjunto de resultados referentes às funções, desafios, facilidades e dificuldades que envolvem o trabalho de coordenação de curso, resume-se que as principais atividades da coordenação estão relacionadas à gestão, seja no âmbito

pedagógico, administrativo e de pessoal. De modo geral, os gestores exercem múltiplos papéis para alguns dos quais apresentam dificuldade de exercê-los, com a alegação básica do pouco tempo de trabalho. Os pontos positivos e negativos de ser coordenador referem-se, respectivamente, às relações interpessoais e às tarefas burocráticas/administrativas. Destaca-se que as relações interpessoais também aparecem como aspecto de vivência de conflito. Na função gerencial, passaram a conviver com ambiguidades e tensões, tomando ciência das suas fraquezas e imperfeições. Por fim, não utilizam de sua autoridade formal para realizar seus objetivos. Portanto, os coordenadores possuem consciência da importância de seu papel na comunidade acadêmica e estão aprendendo suas atividades à medida que as realiza no cotidiano.

6.4 Exigências das IES em Relação à Coordenação de Curso, na Perspectiva do Coordenador

Dubar (1997) afirma que a esfera do trabalho constitui importante elemento na configuração identitária dos indivíduos. Por essa razão, analisar as exigências das IES em relação à coordenação de curso na perspectiva dos coordenadores entrevistados possibilita compreender como eles estabelecem suas relações profissionais com a organização em que atuam e com o cargo que ocupam.

A primeira questão explorada refere-se à organização administrativa das IES. Segundo os dados coletados, os coordenadores visualizam a hierarquia organizacional composta pela mantenedora, seguido da reitoria, pró-reitorias, diretorias, coordenação de curso e corpo docente. Cada uma dessas instâncias possui uma prerrogativa específica de decisão, nas quais as deliberações mais importantes são tomadas nas hierarquias mais altas e as deliberações menos importantes, nas hierarquias mais baixas.

Na maioria das IES pesquisadas, segundo 5 entrevistados (71%), a coordenação é configurada em um espaço único de uso coletivo por todos os gestores de curso, não resguardando nenhuma privacidade, seja para realizar atendimentos, seja para

usufruir do silêncio necessário ao desenvolvimento de atividades que exigem concentração e/ou reflexão. Além do espaço único, os coordenadores também dividem os serviços de auxiliar administrativo e equipamentos, como: telefone, impressora e máquina de xerox.

Tais condições de trabalho dificultam o fazer profissional dos coordenadores e justificam parte da sobrecarga de atividades e parte do descontentamento com as funções administrativas, pois para realizar o seu serviço eles precisam sujeitar-se a todo o tipo de tarefa:

Na verdade, como ficam todos os coordenadores juntos, a gente tem uma recepcionista, mas ela trabalha para todos os coordenadores. Então, se eu precisar digitar um documento, eu que tenho que fazer. Se precisar xerocar um papel, eu que tenho que fazer. Se eu tiver que fazer as inscrições da semana científica, eu que tenho que fazer. Assim, tudo, de cuidar da estrutura, do Projeto Pedagógico, da execução, controle avaliação do curso até cortar papel. (C3, p. 4)

Entretanto, duas IES, as mais antigas no mercado, possuem uma estrutura funcional diferente. São constituídas por escolas com diretoria, secretaria e setor de estágio próprio. Nesses casos, boa parte das atividades administrativas e/ou burocráticas é executada por auxiliares, permitindo que os coordenadores dediquem maior tempo às questões pedagógicas e interpessoais:

A secretaria ajuda muito, muito. Ela ajuda na parte burocrática. Então, nos processos de transferência interna, de matrícula, contato com os alunos mesmo, porque eles chegam lá naquele balcão da secretaria, então eles procuram ou a [nome da secretária] ou quem está lá, porque eu tenho o boy, um rapaz que ajuda na parte administrativa, a [nome da secretária] que é a chefe deles e [nome de outro auxiliar], que fica lá no estágio. Então, eles ajudam muito. (C7, p. 7)

Com relação aos valores e objetivos das IES, a maior parte do grupo, 4 coordenadores (57%), identificam que a instituição para a qual trabalham tem suas atenções voltadas para a conquista de mercado, conforme a TAB. 22.

Tabela 22 – Valores e objetivos das IES, segundo os coordenadores

Resposta	FA	FR
Conquistar o mercado	04	57%
Disseminar valores humanistas	02	29%
Oferecer ensino de qualidade	02	29%
Efetivar sua carta de valores	01	14%
Valorizar o capital social (alunos, professores, funcionários)	01	14%
Oferecer formação acadêmica	01	14%
Oferecer novos valores	01	14%
Atentar a realidade social	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Murilo Andrade (2005) afirma que a expansão acelerada do número de instituições credenciadas a oferecer ensino superior no País gerou a concorrência, e com isso vieram as vagas ociosas. Além da ociosidade, as IES enfrentam também a desistência de alunos, o trancamento de curso, as saídas por transferência para outras instituições e a inadimplência crescente, entre muitos outros problemas.

Ainda de acordo com o autor, as instituições que antes ocupavam posição confortável no meio educacional, pois conquistaram fatias importantes de mercado, começaram a se preocupar com a melhoria da qualidade de ensino, com o encolhimento nas margens de lucro e com a necessidade de cortar custos operacionais, já que a competição começou a esvaziar seus quadros de alunos (ANDRADE, Murilo, 2005).

Todo esse cenário, obviamente, ocorre nas IES pesquisadas e corrobora para a percepção mercantil da educação, aferida pelos entrevistados:

Eu acho que eles têm uma sede muito grande de mercado, uma sede muito grande de alunos. Mas eu acho que eles esquecem um pouco das questões que envolvem a permanência desse aluno na instituição, né?! Por exemplo, criou-se desesperadamente o curso de Serviço Social sem ter um setor de estágio, livro na biblioteca, e por aí vai. Então, eles pensam muito no mercado... E será que a faculdade está preparada para as pessoas que vão vir para cá? Essa é minha grande questão. Eu acho que tem que ter sede mesmo, mas não dá para só captar. Tem que investir. (C3, p. 6)

A única questão mesmo que esbarra na docência, na coordenação, é, às vezes, uma perspectiva muito reducionista do aluno, que se percebe com

alguém se transformando para o mercado, enfim. Então, é quase querer tornar uma obrigação do ensino privado a perspectiva do pago logo existo. (C4, p. 7)

Entretanto, a outra parte dos entrevistados apreende que a IES para a qual trabalham, embora apresente essa preocupação com o mercado, não negligencia questões fundamentais, como a obrigação de repassar valores humanistas, para 2 coordenadores (29%), e oferecer educação de qualidade, também para 2 coordenadores (29%):

Então ela tem um projeto de ser uma das maiores instituições privadas do país e de ter um compromisso com a qualidade do ensino. Ela acredita que chegará a uma posição de destaque pela referência no ensino. E ela tem uma carta de valores, e esses valores são: transparência, compromisso, respeito, solidariedade e, bom, fugiu a última agora. A [nome da IES] é uma instituição privada que nenhum momento ela camufla que é um negócio e que por isso deve dar lucro. Mas apesar disso, por esses valores, é uma instituição que eu admiro e respeito muito. (C1, p. 5)

É uma instituição com todos os problemas que uma instituição tem. A gente que estuda análise institucional, a gente tem que entender a dinâmica institucional, que é perceber as relações de poder, a questão dos papéis, o dito e o não dito, coisas que toda a universidade tem. Agora, enquanto universidade, eu acho que é preciso reconhecer, mesmo com toda essa crítica, que a [nome da IES] tem um zelo por essa imagem acadêmica, pelo ensino de qualidade. Ela não tem a mesma identidade que essas instituições de ensino particulares recém-criadas ou, até, aquelas mais consolidadas, que têm uma identificação com o mercado mesmo. Mas é claro que tem essa questão, tem a questão da mais valia. (C7, p. 9)

Quanto às principais exigências das IES em relação à função de coordenação de curso, na percepção da maioria dos entrevistados, 4 (57%), refere-se à habilidade para relações interpessoais, de acordo com a TAB. 23.

Tabela 23 – Principais exigências das IES em relação à função de coordenação de curso, na percepção dos coordenadores

Resposta	FA	FR
Habilidade para relações interpessoais	04	57%
Garantir o funcionamento e a satisfação do curso	03	43%
Cumprimento das obrigações	02	29%
Expressões da questão da reestruturação produtiva	01	14%
Competência	01	14%
Implementar o projeto e garantir a qualidade da gestão	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

Considerando tal exigência, os coordenadores de curso reafirmam o direcionamento dado pelas IES para a função de controle da coordenação. Isso porque, ao mencionarem a responsabilidade de gerenciar pessoas, os entrevistados voltam seu olhar apenas para os professores e alunos, não para os superiores, colegas ou outras entidades fora da instituição. Assim, o lidar com pessoas, nesse caso, implica harmonizar os grupos (de professores e de alunos) e manter o equilíbrio do ambiente institucional:

Eu acho que uma grande preocupação da [nome da IES] é uma preocupação com os discentes, né?! Que todo o coordenador deve ter, e que todos os professores sejam bem informados e preparados para o trabalho. (C5, p. 6-7)

A habilidade para relações interpessoais, no entendimento dos entrevistados, também está relacionada à formação de uma equipe motivada e comprometida:

O desafio nosso é manter esse corpo docente comprometido mesmo e muito bem avaliado pelos alunos, por sinal. (C6, p. 5)

Rolim (2004) esclarece que a coordenação é vista como uma função estratégica no ambiente das IES, pois os coordenadores de curso, além de possuírem relativa proximidade com o corpo docente da instituição, também são responsáveis pela constituição deste corpo:

Uma coisa importante para que tudo dê certo é saber quem a gente coloca no curso. A formação de uma boa equipe de trabalho é um ponto fundamental, e a [nome da IES] espera que você saiba fazer isso. (C2, p. 7)

Outra exigência da IES citada por uma parte considerável dos entrevistados, 3 (43%), refere-se ao encargo de garantir o funcionamento e a satisfação do curso. Esse quesito envolve a organização comum do trabalho no curso, englobando ações de gestão do encaminhamento da atividade pedagógica e a observância dos seus padrões formais e normativos, incluindo, o controle desses padrões e o acompanhamento e orientação dos sujeitos pertencentes à unidade educacional (RANGEL, 2001).

Apesar de menor representatividade, merece destaque a exigência da IES em relação ao cumprimento das obrigações da coordenação referenciadas por 2 entrevistados (29%). Tais obrigações relacionam-se às competências e atribuições do cargo conforme os documentos institucionais.

De acordo com o conhecimento dos pesquisados, a maioria absoluta das instituições, 6 (86%), possui documentos que formalizam o papel da coordenação. Entretanto, os mesmos não deixam claro quais são esses documentos, muito menos quais são esses papéis, indicando somente a ciência da existência desses conteúdos, mas não a sua absorção:

Na verdade, a gente tem lá alguma coisa que diz qual o nosso compromisso lá [...] (C6, p. 7)

Está formalizado em um documento que eu já vi e faz parte dos documentos da [nome da IES]. (C2, p. 5)

A falta de clareza das competências formais resulta em uma visão empirista do trabalho da coordenação. Isto é, os coordenadores definem seu fazer profissional conforme este vai se colocando no cotidiano:

Eu sei que eu tenho que fazer processos, mas ninguém nunca me disse que eu tenho que fazer processos. Mas eu sei que os processos chegaram até mim, e foi assim que eu descobri que esse negócio era um trabalho meu. (C5, p. 6)

Quanto aos resultados esperados pela IES em relação ao trabalho do coordenador de curso, verifica-se que há uma equidade entre os saldos de garantir um curso de qualidade, 4 coordenadores (57%), e de cumprir as exigências e metas institucionais, também para 4 (57%). Além desses, verifica-se a tarefa de mediar as relações interpessoais e manter a ordem, para 3 coordenadores (43%), conforme a TAB 24.

Tabela 24 – Resultados esperados pelas IES em relação ao trabalho do coordenador de curso

Resposta	FA	FR
Um curso de qualidade	04	57%
Cumprimento das exigências e metas institucionais	04	57%
Manter a ordem	03	43%
Que o curso não dê prejuízo	01	14%
Um trabalho profissional	01	14%
Executor da proposta pedagógica	01	14%
Implementação do planejamento estratégico	01	14%
Espera mais do que paga	01	14%

Fonte: Dados oriundos da pesquisa.

Nota: A abreviação FA refere-se à frequência absoluta e FR refere-se à frequência relativa. Também a soma das frequências é superior a 100% porque foi possível aos entrevistados dar mais de uma resposta.

A relação dessas três respostas sinaliza novamente para a questão das habilidades gerenciais descritas por Katz (1986). Para garantir um curso de qualidade, o coordenador precisa ter a habilidade técnica; ou seja, ter a compreensão e proficiência (perícia) na especificidade da área de ensino em que atua. Para o cumprimento das exigências e das metas institucionais, o coordenador precisa ter a habilidade conceitual; ou seja, ter a capacidade de coordenação e integração de interesses e atividades para um único objetivo comum, mediante visão holística e sistêmica da organização. Por fim, para manter a ordem, o coordenador precisa ter a habilidade humana; ou seja, ter a disposição de trabalhar com o outro e criar um ambiente de boa vontade e segurança.

Tais habilidades gerenciais são muito importantes para a IES, pois permitem que o coordenador administre seu curso com mais profissionalismo, colocando-o em lugar de destaque no mercado:

Eu creio que a [nome da IES] espera de mim um trabalho profissional com qualidade e que haja paz e harmonia entre os professores e alunos e que haja, efetivamente, qualidade do ensino acadêmico, com resultado na área profissional dos alunos, que atenda o mercado. (C2, p. 5)

Marques (2006), todavia, afirma que o processo de profissionalização dos coordenadores é algo ainda incipiente porque enxergar a IES como uma empresa ainda é algo que encontra muita resistência no setor. Assim, muitos dos coordenadores entrevistados negam completamente a sua condição de gerente porque não aceitam fazer parte de um negócio:

Eu acho que o coordenador não é um gerente. A gerência é algo técnico né?!, que você faz um treinamento e vira gerente. Lidar com a educação é bem diferente disso. (C4, p. 4)

Também, negam a própria ocupação do cargo:

Agora, coordenadora eu não sou; eu estou. A coordenação é algo que você não pode prever, como eu já te disse antes. (C3, p. 4)

Somente um coordenador, outra vez o mais antigo na função, apresenta um relacionamento positivo com a gerência:

Porque nós deveríamos ser gestores de negócios, porque depende da gente a permanência do aluno no curso. Nós temos que fidelizar os alunos aqui, e como a gente fideliza? Cuidando dos professores, cuidando dos eventos. Então nós somos gestores de negócio, sim, e também gestores acadêmicos. Porque veja o que a gente está fazendo agora, renovando o reconhecimento do curso. Nós temos que cuidar da qualidade do ensino e do negócio. (C5, p. 5)

Diante dos dados coletados depreende-se que as IES investigadas possuem uma estrutura administrativa composta pela mantenedora, reitoria, pró-reitorias, diretorias, coordenação de curso e corpo docente. O coordenador de curso é, então, um gerente intermediário na hierarquia organizacional. Quanto aos valores e objetivos das instituições, verifica-se que a maior parte está voltada para o mercado. Por essa razão, é compreensível que os resultados esperados pelas IES em relação ao trabalho da coordenação de curso sejam as preocupações com a qualidade da educação, o cumprimento das exigências e metas e a manutenção da ordem.

6.5 Etapas do Processo de Construção da Identidade Gerencial dos Assistentes Sociais Coordenadores de Curso

Os dados anteriormente analisados, refletem a natureza e as características centrais do trabalho gerencial do coordenador de curso de IES privadas, privilegiando a forma como os indivíduos o percebem e o vivenciam.

Mediante os resultados obtidos até o momento, verifica-se que a maior parte dos entrevistados possui um forte interesse na área social e seus desdobramentos, resultando em uma carreira voltada para a profissão de Serviço Social e de docente.

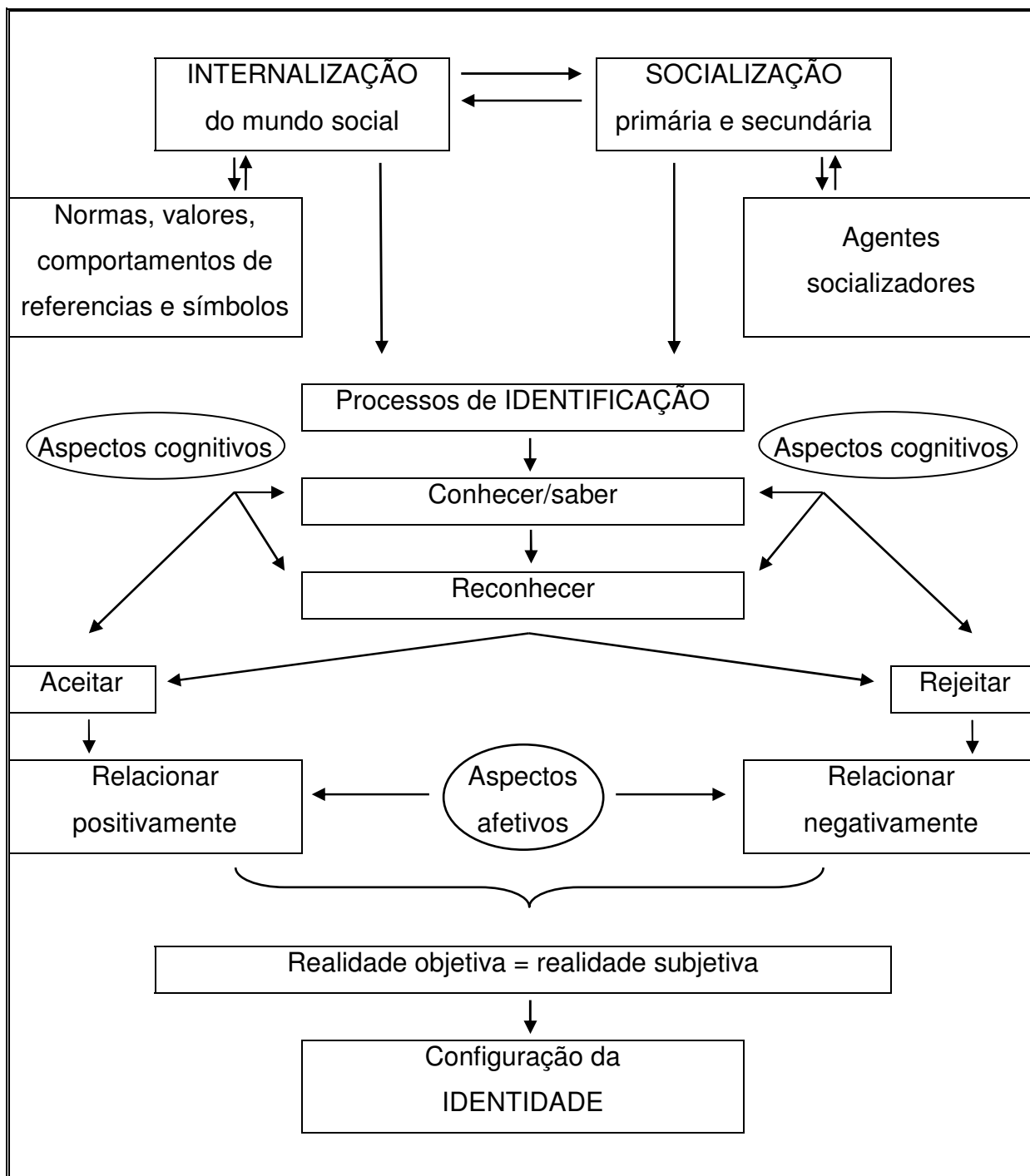
Também, constata-se que a maior parte dos entrevistados não possui qualificação nem experiência com o trabalho gerencial, em particular na gestão de curso, afinal, não foram socializados e/ou preparados para isso. Por essa razão, observa-se que todos os coordenadores pesquisados foram surpreendidos ao tomar conhecimento de suas atribuições e afazeres quando adentraram na coordenação, haja vista que na contemporaneidade esse cargo exige conhecimentos, competências e habilidades não só para a gestão pedagógica, mas também para a gestão administrativa e a gestão de pessoas.

Assim, ao ingressarem na função de gerência intermediária de uma IES, os assistentes sociais coordenadores de curso tiveram que aprender um novo ofício e a desenvolver uma nova identidade profissional.

Para a discussão do processo de construção identitária, resgata-se o conceito dessa temática adotado no referencial teórico, em que a identidade é constituída a partir da internalização do mundo social, com suas normas, valores, comportamentos de referências e símbolos, processados e repassados por agentes sociais nos atos de socialização primária e secundária, que, por sua vez, desencadeiam os processos de identificação mediados pelos aspectos cognitivos e afetivos que instauram o movimento de conhecer/saber, reconhecer, aceitar e relacionar positivamente e/ou rejeitar e relacionar negativamente com a nova cultura convivente. Dessa forma, ao

se interiorizar a realidade objetiva, esta se torna também a realidade subjetiva e resulta na configuração do eu de cada um.

Esse conceito, esquematizado conforme a figura a seguir, permite prosseguir e fechar essa última categoria de análise de dados.



A primeira questão a ser explorada, então, envolve os processos de internalização e socialização. Verifica-se que os entrevistados, ao serem nomeados coordenadores

de curso, passaram a conviver com um novo espaço e fazer profissional, pelo qual tiveram que absorver uma nova cultura (de categoria profissional e/ou organização) e, conseqüentemente, modelar e adequar a sua ação segundo esse novo sistema:

Claro que só quando a gente entra [no cargo de coordenador de curso] é que a gente descobre, por exemplo, o que é a [nome da IES], o que ela realmente quer enquanto instituição, o que se propõe a fazer e como se propõe a fazer, o que ela espera da gente, o que a gente tem que fazer dentro deste contexto, e tal. (C1, p. 3)

Ah! Você só toma consciência de tudo isso aqui, de verdade mesmo, só depois que você entra [para o cargo de coordenação de curso]. E aí, às vezes, você tem que rever alguns conceitos, sabe?! Foi o que aconteceu comigo. (C3, p. 2)

Nota-se, no caso, que a socialização secundária (configurada no ambiente de trabalho dos coordenadores de curso) processada e repassada por agentes sociais (chefes antigos e atuais, outros coordenadores, professores, alunos e funcionários da IES), realiza um papel preponderante na internalização da realidade profissional, fornecendo padrões de conduta no trabalho:

Eu sou o que sou hoje, muito em função daquilo que o [nome do ex-pró-reitor de graduação] me ensinou. E... Ele me ensinou muito. Ensinou ensinando mesmo e ensinou sendo um exemplo para mim. Ele já faleceu e era uma pessoa muito... importantíssima. Muito competente. (C5, p. 2)

Juntamente com os processos de internalização e socialização do novo cenário institucional, evidenciam-se os processos de identificação dos indivíduos pesquisados com a sua profissão. Conforme Bauer e Mesquita (2007), a identificação descreve o movimento pelo qual um indivíduo se identifica com os outros (pessoas, grupos, organizações, etc.), seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades. No entendimento dos autores, é como um movimento que caminha para o desejo de ser ou moldar-se segundo o aspecto daquele que foi assumido como modelo, tendo como meio o aspecto cognitivo e como vínculo o aspecto emocional.

Destarte, a primeira etapa desse processo refere-se aos atos de conhecer/saber a respeito do novo trabalho, isto é, conhecer/saber a respeito da coordenação de curso. Observa-se nesse quesito, conforme dados citados em outros tópicos dessa

análise, que todos os entrevistados já apreendem sua nova função e, inclusive, a dimensão gerencial que essa função possui.

Vislumbra-se tal situação quando os investigados respondem que ser coordenador de curso é ser responsável pela parte pedagógica, administrativa e de pessoal da unidade de ensino, assim como quando atribuem a esse profissional o papel de negociador, articulador, representante do curso, líder, mediador de conflitos e planejador:

O coordenador do curso é o responsável por tudo. Ele tem que dar conta de tudo. [...] A coordenação envolve o trabalho voltado para as questões pedagógicas, envolve o trabalho voltado para a burocracia e envolve o trabalho de lidar com as pessoas. E cada coisa desse tem seu desdobramento. (C7, p. 4)

É um grande articulador, sabe?! Ele tem o poder de articular os saberes, os recursos, as pessoas [...]. (C2, p. 2)

O coordenador é aquele líder que tem ciência dos desafios e se planeja para riscos calculados. (C4, p. 4)

Ressalta-se que a maioria dos coordenadores não teve treinamento formal. Portanto, a aprendizagem deu-se mediante condição autodidata, ou seja, pelas experiências e vivências do dia a dia e da rotina do trabalho. Entretanto, os documentos institucionais e a rede de relacionamentos são citados como fontes de apoio nesse processo.

Assim, a exposição à função, com seus desafios, facilidades, dificuldades e conflitos, possibilita aos coordenadores obter as informações necessárias para que elaborem um quadro conceitual sobre esse espaço sócio ocupacional e, principalmente, se adequem a ele:

Aos poucos, conforme as coisas vão acontecendo, eu vou aprendendo, né?! E me aperfeiçoando no serviço. (C6, p. 6)

Com certeza, conforme a gente vai vivendo o trabalho a gente vai ficando melhor. (C4, p. 6)

Quanto à segunda etapa do processo de identificação, caracterizada pelo ato de reconhecer a profissão de coordenação de curso, diferentemente da primeira etapa em que todos os investigados apresentam a mesma medida positiva, os dados mostram que neste caso a referência ocorre em parte. Ou seja, alguns coordenadores reconhecem mais (a minoria), outros nem tanto (a maioria).

Quando questionados a respeito de quem eram eles, somente 1 entrevistado (14%) apresentou-se como coordenador de curso. Do mesmo modo, quando questionados a respeito da sua profissão, em que todos citaram assistente social e/ou professor, não havendo nenhuma menção à coordenação.

Analisa-se, também, que o reconhecimento e/ou o não reconhecimento da profissão está ligado à capacidade de conceber a IES como uma organização empresarial e a coordenação de curso como uma gerência. Marques (2006) afirma que essa situação é comum no meio acadêmico, pois a maioria dos profissionais ligados à educação apresenta forte relação com a atividade pedagógica somente, sendo resistente a profissionalização dos coordenadores:

Eu? Não. Eu não sou gerente. E acho que nunca vou ser. Afinal de contas eu nunca me preparei para isso. Eu sou uma assistente social que atua como educadora e está a frete de um curso de Serviço Social. Só isso. (C3, p. 5)

Um indicativo dessa resistência está no fato de a maior parte dos investigados considerar as atividades administrativas e/ou burocráticas como um ponto negativo do trabalho executado enquanto coordenador.

Destaca-se que apenas 2 entrevistados (29%) se reconhecem como coordenadores de curso, apresentando situações específicas. Um está no cargo há mais de dez anos e o outro tem experiência na função gerencial, advinda da carreira de gerente de produção em indústria de confecção.

Dando sequência à análise da construção da identidade gerencial com base no modelo estabelecido, verifica-se que conseqüentemente ao resultado em que uma parte reconhece a profissão de coordenação de curso e outra parte não, tem-se

também uma parte que aceita e relaciona-se positivamente com o cargo e outra parte que rejeita e relaciona-se negativamente.

Para aqueles que aceitam e relacionam-se positivamente (a minoria), a coordenação de curso é um ofício tranquilo, vivenciado com prazer:

Como eu te disse, eu já fui gerente de indústria, e aí eu não tenho muita dificuldade para gerenciar um curso. Inclusive, é uma gerência muito mais interessante, porque lida com a questão do conhecimento, a questão do saber, com pessoas [professores e alunos] que têm essa coisa em mente. (C6, p. 2).

Acho que depois de todos esses anos, eu sei bem o meu trabalho e mais, eu gosto dele. [...] Eu descobri, ao longo da coordenação que gosto de coordenar. [...] Então eu acho que tenho uma certa habilidade para esse lugar. (C5, p. 3)

Nesse pequeno grupo, percebe-se que a realidade objetiva (que é o fato) e a realidade subjetiva (que é como eles percebem) encontram-se em harmonia, dado que indica a configuração da identidade gerencial.

Contrariamente, aqueles que rejeitam e relacionam-se negativamente (a maioria), a coordenação de curso é um ofício crítico, vivenciado com sofrimento:

Olha! A coordenação é um trabalho árduo, muito desgastante, porque a gente lida com muitas pessoas e tem muitas insatisfações. Aí, a gente fica cansando de tanto conflito. Quantas vezes eu não fui para casa morrendo de cansaço e dor de cabeça. E toda vez que isso acontece eu me pergunto: vale à pena? (C2, p. 6)

Também, a coordenação é percebida como uma intercorrência da carreira docente, pelo qual não planejaram e/ou premeditaram:

Ser coordenador é uma contingência. (C6, p. 5)

Evidencia-se neste grupo de entrevistados, que a identidade de coordenador de curso como gestor ainda não está configurada. Cabe lembrar que este grupo é composto por gerentes com pouco tempo de profissão (menos de três anos). Nas palavras de Hill (1993, p. 206), “o desenvolvimento gerencial é um processo de longo prazo, baseado na exposição a experiências as mais diversificadas”.

Pela lógica do processo, este grupo pesquisado aponta três possibilidades de caminho a seguir. O primeiro é deixar a profissão por conta própria por não ter se identificado com ela. O segundo é ser demitido da profissão pela IES, por não ter se identificado com ela e, por isso, não ter desenvolvido um bom trabalho. O terceiro é, permanecendo no cargo, com o passar do tempo, identificar-se com a profissão e constituir nova identidade profissional.

Diante de todo o exposto, sintetiza-se que os coordenadores de curso investigados ainda estão em processo de transformação de sua identidade profissional. Portanto, a identidade gerencial dos assistentes sociais coordenadores de curso de Serviço Social de IES privadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana ainda não foi internalizada por eles, e essa realidade objetiva ainda não se configura como realidade subjetiva, permanecendo ainda forte a identidade profissional voltada para o Serviço Social e/ou para a docência.

Entretanto, do mesmo modo que o coordenador mais antigo na função indica uma identidade gerencial configurada com base nos anos de experiência na coordenação, acredita-se que os demais coordenadores, se continuarem no cargo, também poderão chegar a se reconhecerem como gestores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década, alterou-se bastante o cenário do ensino superior no Brasil, afetando de diversas formas as instituições de ensino existentes e aquelas que ingressaram nesse segmento.

A expansão acelerada do número de instituições privadas credenciadas a oferecer esse nível de ensino gerou a concorrência, e com isso vieram as vagas ociosas, já que a oferta é maior que a procura. Além da ociosidade, as IES enfrentam também a desistência de alunos, o trancamento de curso, as saídas por transferência para outras instituições e a inadimplência crescente, entre outros problemas que qualquer organização empresarial possui.

Instituições que antes ocupavam posição confortável no meio educacional, pois conquistaram fatias importantes de mercado, começaram a se preocupar com a melhoria da qualidade de ensino, o encolhimento nas margens de lucro e a necessidade de cortar custos operacionais, já que a competição começou a esvaziar seus quadros de alunos e, conseqüentemente, a diminuir suas fontes de receita/rendimentos.

Diante dessa realidade, faz-se necessário buscar padrões administrativos inovadores para enfrentar esses novos tempos. Os dirigentes das IES, neste contexto, exercem importância fundamental, pois são os principais envolvidos na definição da missão, dos objetivos e das metas institucionais, bem como na eficiência da implementação de estratégias que assegurem uma gestão de qualidade.

Nesse sentido, tem crescido a cobrança sobre os coordenadores de curso, tradicionalmente ligados apenas à gestão pedagógica. Seguindo a linha da profissionalização, o contato direto do coordenador com a diretoria, os professores e os alunos o coloca na condição de um gerente intermediário e de um elemento precioso na evolução da administração da organização educacional.

Na condição de gerente, o coordenador, além da capacidade acadêmica, deve possuir também a capacidade de comando, espírito empreendedor, visão de futuro e competência para identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa teve por objetivo geral descrever e analisar o processo de construção da identidade gerencial do coordenador de curso de Serviço Social em IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana.

Para tanto, apresentou-se uma explanação sobre a profissão e a formação do assistente social, com vistas a demonstrar a distância dessa categoria com as práticas gerenciais, confirmando a necessidade de uma transformação profunda em sua identidade profissional ao assumir um cargo de gestão de curso. A identidade profissional é apreendida neste estudo como a concepção de si mesmo a partir da internalização do mundo social com suas normas, valores, comportamentos de referências e símbolos, processados e repassados por agentes sociais nos atos de socialização secundária, que, por sua vez, detonam os processos de identificação mediados pelos aspectos cognitivos e afetivos, favorecendo o movimento de conhecer/saber, reconhecer, aceitar e relacionar positivamente e/ou rejeitar e relacionar negativamente com a situação profissional. Então, ao se interiorizar a realidade objetiva, esta se torna também a realidade subjetiva e resulta na configuração do eu de cada um.

Para a consecução do objetivo descrito, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter descritivo e abordagem qualitativa, mediante entrevista semiestruturada com os sete coordenadores de curso de Serviço Social localizados na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana. A reflexão sobre os resultados dos dados deu-se mediante análise de conteúdo, apresentando uma inovação por utilizar um modelo inédito para a análise da construção da identidade gerencial, fruto de um esquema conceitual constituído pelas inúmeras discussões no processo de orientação desta dissertação.

Considerando o método adotado, apesar da profundidade de análise que o mesmo oferece e da possibilidade que há de se examinar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, os resultados obtidos não permitem generalizações para todo o universo de coordenadores de cursos das IES, imputando limitações ao estudo. Entretanto, isso não diminui a importância deste trabalho, pois aponta algumas singularidades que compõem a dinâmica da realidade subjetiva referente à atividade profissional vivenciada nesses espaços organizacionais.

A apresentação e a análise resultados são desenvolvidas em cinco categorias. A primeira envolve a caracterização dos sujeitos investigados e as demais são compostas pela alusão aos quatro objetivos específicos desta pesquisa sendo: a descrição e a análise das expectativas do assistente social em relação a sua atuação como gestor; a descrição e análise das funções, desafios, facilidades e dificuldades que envolvem o trabalho do coordenador de curso, na perspectiva do coordenador; a descrição e análise das exigências das IES em relação à coordenação de curso, também na perspectiva do coordenador; e a descrição e análise da construção da identidade gerencial do assistente social coordenador de curso.

De acordo com os principais resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos entrevistados é do gênero feminino, de idade superior a 41 anos, com estado civil equilibrado entre condições de casados/amasiados ou separados/divorciados, bacharéis em Serviço Social, com escolaridade também equilibrada entre os níveis de mestrado em andamento ou doutorado completo. Nota-se que os pesquisados possuem forte tendência para área social e seus desdobramentos, resultando em uma carreira voltada para a profissão de Serviço Social e a prática docente, indicando ausência de qualificação ou experiência com as práticas gerenciais. A maior parte compõe o quadro funcional da IES há menos de três anos e exerce a função de coordenação de curso também há menos de três anos, tempo considerando relativamente pequeno, no caso observado, para a absorção de uma nova realidade de trabalho e configuração de uma nova identidade profissional.

Os entrevistados possuem forte identificação com a profissão de assistente social e a de professor. O ingresso no trabalho de gestão de curso ocorreu sem planejamento e/ou objetivo enquanto um posto a ser conquistado, mas por aspiração e/ou desejo de resolver um problema ou implementar um projeto. Embora a maioria acreditasse estar capacitada para o cargo, os coordenadores de curso entrevistados não foram apresentados formalmente a realidade. Por isso tinham uma visão incompleta e simplista de suas funções, ou seja, uma visão voltada somente para a gestão pedagógica e suas interfaces, advinda da experiência como contribuidor individual, no caso, como professor. Por essa razão ficaram surpresos ao tomar conhecimento de todas as suas atribuições e afazeres, bem assim com o ritmo e a tipologia do trabalho, evidenciando uma diferença entre as expectativas iniciais e a realidade da função gerencial para os investigados. Para conciliar essa relação, os coordenadores de curso iniciaram um processo de aprendizagem, baseado principalmente no conhecimento adquirido pelos atos de fazer, exercer, acertar e errar a gestão.

As principais atividades da coordenação de curso estão relacionadas a gestão, seja no âmbito pedagógico, administrativo e/ou de pessoal. De modo geral, os gestores exercem múltiplos papéis, para quais apresentam dificuldade de executá-los por causa do pouco tempo contratual de trabalho desenvolvido diariamente (carga horária pequena). Os pontos positivos e negativos de ser coordenador referem-se, respectivamente, às relações interpessoais e as tarefas administrativas e/ou burocráticas. Destaca-se que as relações interpessoais também aparecem como aspecto de vivência de conflito. Na função gerencial, passam a conviver com ambiguidades e tensões, tomando ciência das suas fraquezas e imperfeições.

Verifica-se, ainda, que as IES investigadas possuem uma estrutura administrativa composta pela mantenedora, reitoria, pró-reitorias, diretorias, coordenação de curso e corpo docente. O coordenador de curso é, conforme literatura e visão institucional das IES, um gerente intermediário na hierarquia organizacional. Quanto aos valores e objetivos das instituições, no entendimento dos entrevistados, verifica-se que a maior parte está voltada para a conquista do mercado. Por essa razão, é compreensível que os resultados esperados pelas IES em relação ao trabalho da coordenação sejam as preocupações com a qualidade da educação, o cumprimento

das exigências e metas (ligadas à ampliação e fidelização do corpo discente para garantia de receita e lucros), e a manutenção da ordem.

Diante de todo o exposto e pela análise aferida segundo modelo proposto, constata-se que a maioria dos coordenadores investigados, pelo fato de possuir pouco tempo de experiência no trabalho gerencial, ainda está em processo de transformação ou, melhor dizendo, construção de sua nova identidade profissional. Portanto, a identidade gerencial dos assistentes sociais coordenadores de curso de Serviço Social das IES privadas localizadas na cidade de Belo Horizonte e na Região Metropolitana ainda não foi internalizada por eles e essa realidade objetiva (realidade gerencial da função de coordenação) ainda não se configura como uma realidade subjetiva, permanecendo forte a identidade profissional voltada para o Serviço Social e a docência.

Destaca-se que este trabalho traz a tona uma nova abordagem de análise da coordenação de curso e esta abordagem proporciona um quadro teórico-metodológico integrado, que torna possível entender os processos de construção da identidade profissional. Assim, o desenvolvimento da perspectiva que visualiza o coordenador de curso como gerente possibilita ampliar conhecimentos a respeito da realidade do trabalho dessa categoria e identificar os problemas pessoais e profissionais que essa comunidade particular enfrenta no seu dia a dia e as estratégias que utiliza para transformar os limites em possibilidades, contribuindo para que a gestão universitária seja beneficiada com os estudos produzidos no campo da administração, bem como para a construção do ofício da coordenação.

Portanto, os resultados da pesquisa desenvolvida, principalmente os resultados representados nas categorias de análise, merecem ser aproveitados para suscitar novas buscas e ampliar o conhecimento da gerência intermediária das IES em ambientes educacionais tanto públicos quanto privados.

Em nível pessoal, como assistente social e coordenadora de curso, este trabalho representa um intenso processo de aprendizagem, possibilitando um maior entendimento de como se dá a construção das identidades profissionais. Releva que é preciso considerar a complexidade das relações dos sujeitos com o meio social

convivente, sendo o espaço profissional real um aspecto fundante da subjetividade do indivíduo.

Por fim, considerando os limites deste estudo, sugere-se que sejam feitas novas análises sobre a construção da identidade gerencial do coordenador de curso abordando outras áreas do conhecimento e, ainda, incorporar novos sujeitos na análise do processo de construção identitária, como docentes, superiores, subordinados administrativos e alunos. Assim, ao se expandir a pesquisa, haveria a possibilidade de promover comparações que permitam melhorias na formação e preparação de coordenadores e, com isso, contribuir para avanços em tais cursos e progresso no ensino superior de modo geral, bem como para o conhecimento neste campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Murilo. M. **Competências Requeridas pelos Gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas**: um estudo em Curitiba e região metropolitana. 2005. 175f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2005.

ANDRADE, Maria. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ANDRADE, R. O. B. **O Coordenador Gestor**: papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente às mudanças. Rio de Janeiro: CRA/RJ/Markson Books, 2007.

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. Brasília, 2002.

BARROS, D. F.; ARAGÃO, R. M. R. **Coordenação de Cursos Superiores**: novas competências e habilidades. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARNARD, C. **As Funções do Executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.

BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUER, M. A. L.; MESQUITA, Z. As Concepções de Identidade e as Relações entre Indivíduos e Organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica. **Revista de Administração Contemporânea (RAC Eletrônica)**. Jan./Abr. 2007. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/rac-e>>. Acesso em out. 2008.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção da Realidade Social**. 18ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRAGA, C. D. **As Novas Tecnologias de Gestão e suas Decorrências**: as tensões no trabalho e o estresse ocupacional da função gerencial. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. **Lei n.9.394**. Brasília, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n.8662**. Brasília, 1993. Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social.

BRASIL. **Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino**. Brasília: MEC/DAES, 2002.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BRITO, M. J. **A Construção Identitária da Enfermeira no Contexto das Práticas de Gestão em Hospitais Privados de Belo Horizonte**. 2004. 393f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

BOSCHETTI, I. O Desenho das Diretrizes Curriculares e Dificuldades na sua Implantação. In: **Temporales**: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 4, n.8 (jul./dez. 2004). Porto Alegre: ABEPSS, Gráfica Odisséia, 2004.

CALDAS, M. P.; WOOD JR, T. **Identidade Organizacional**. RAE, v.37, n.1, 1997.

CASTILHO, M. L. **Gestão do Ensino Superior**: o caso das instituições privadas do Distrito Federal. Brasília: Unirevista (Unisinos Online), v.1, p.1-10, 2006).

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social é Profissão. Assistência Social é Política Pública**. 2005. Disponível em <<http://www.cfess.org.br>>. Acesso em 10/08/2008.

CRESS-RJ. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – RIO DE JANEIRO. **Serviço Social**. Disponível em < <http://www.cressrj.org.br/servicosocial.php>>. Acesso em 22/10/2008.

CRESS-SP. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – SÃO PAULO. **História do Serviço Social**. Disponível em <<http://www.cress-sp.org.br>>. Acesso em 10/08/2008.

CRESS-SP. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Coletânea de Leis, Decretos e Regulamentos do Assistente Social**. São Paulo: O Conselho, 2004.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. DAVEL, E. e MELO, M. C. O. L. Singularidades e Transformações no Trabalho dos Gerentes. In.: **Gerencia em Ação**: singularidade e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

DAVEL, E.; MELO, M. C. O. DAVEL, E. e MELO, M. C. O. L. Flexibilidade e a Dinâmica da Ação Gerencial. In.: **Gerencia em Ação**: singularidade e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

DIAS, A. K. M. **A Expansão do Ensino Superior Privado no Amazonas, no período de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

ÉSTHER, A. B. A. **Construção da Identidade Gerencial dos Gestores da Alta Administração das Universidades Federais de Minas Gerais**. 2007. 276f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ESTEVIÃO, A. M. R. **O que é o Serviço Social**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 10° ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em Serviço Social**. 3° ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, F. E.; PIMENTA, S. M. Trabalho, Identidade e Consumo: a configuração do sujeito contemporâneo. In: VIEIRA, A. e GOULART, I. B. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

FRANCO, E. **Funções do Coordenador de Curso**: como construir o coordenador ideal. 2002. Disponível em <http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminários/2000/11/07_Avaliacao/Edson_Franco_Coordenadores_Curso.doc>. Acesso em 05/08/2008.

GAYOTTO, D. L. M. G.; GIL, L. A. B. Serviço Social: que profissão é essa? In: **Revista Científica do IMAPES**. v.3, n.3. Sorocaba: IMAPES, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: 2006

HILL, L. Os **Novos Gerentes**: assumindo uma nova identidade. São Paulo: Makron Books, 1993.

IAMAMOTO, M. L. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INEP/MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Instituições de Ensino Superior**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 11/01/2009.

IWASSO, S. Curso de Serviço Social Vive Boom com Revalorização da Profissão. Set/2008. **Estadão.com**. Disponível em <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080929/not_imp249902,0.php>. Acesso em 01/11/2008.

JUNQUILHO, G. S. Gestão e Ação Gerencial nas Organizações Contemporâneas: para além do “folclore” e o “fato”. **Gestão e Produção**. v.8, n.3, p.304-318, dez. 2001.

KATZ, R. L. **As Habilitações de um Administrador Eficiente**. Coleção Harvard de Administração 1. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

KOIKE M. M. S. et al. A Caracterização da Área do Serviço Social. In: Cadernos ABEPSS n.7. **Formação Profissional: trajetórias e desafios**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAMEZA, J. O. **A Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil e a Participação do Financiamento Estatal**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

LAURENTI, C. e BARROS, M. e N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. In: **Revista de Psicologia Social e Institucional (PSI)**. Londrina, v.2, n.1, jun. 2000.

LIKERT, R. **Novos Padrões de Administração**. São Paulo: Pioneira, 1979.

LIMA, C. H. P. Trabalho e Subjetividade: prazer e sofrimento do trabalho. In: VIEIRA, A. e GOULART, I. B. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

MACHADO, H. V. A Identidade e o Contexto Organizacional: perspectivas de análise. In: **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**. Edição Especial, 2003.

MARRA, A. V. **A Prática Social do Gerente na Universidade Federal de Viçosa: um estudo de caso sobre professores universitários em cargos de chefia intermediária**. 2003. 194f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

MARQUES, R. **Coordenador com Visão de Gerente: cada vez mais, diretores de curso vão além da gestão acadêmica**. 2006. Disponível em: <<http://www.universiabrasil.net/mareia/materia.jsp?materia=10822>>. Acesso em 01.06.2008.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, M. C. O. L. O Gerente e a Função Gerencial nas Organizações Pós-Reestruturação Produtiva. **Anais VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho (ABET)**. São Paulo, 1999.

MELO, M. C. O. L. **O Percorso Gerencial, Estratégico e Tecnológico de Empresas Gradudas em Incubadoras da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. 2007. 103f. Projeto de Pesquisa – NURTEG, Faculdade Novos Horizontes/CNPq, 2007.

MENDES, J. M. R. Os Desafios das Diretrizes Curriculares na Afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social: a proposta da oficina. In: **Temporales / Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Ano 4, n.8 (jul./dez. 2004). Porto Alegre: ABEPSS, Gráfica Odisséia, 2004.

MEYER JR. V. Novo Contexto e as Habilidades do Administrador Universitário. In: MEYER JR. V; MURPHY, J. P. **Dinossauros Gazelas e Tigres**: novas abordagens da administração Universitária. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MEZEY, M. Arte e Ciência na Administração do Corpo Docente. In: MEYER JR. V; MURPHY, J. P. **Dinossauros Gazelas e Tigres**: novas abordagens da administração Universitária. 2ª ed. Florianópolis: Insular, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTZBERG, H. **Trabalho do Executivo**: o folclore e o fato. Coleção Harvard de Administração 3. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

MOTTA, P. R. **Gestão Contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NONNENMACHER, S. **Mercantilização da Educação e Docência em Instituições de Ensino Superior Privado**. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008.

PAIVA, K. C. M. **Gerencias e Gerentes**. Conteúdo da disciplina de mestrado em Administração. PowerPoint, 2007.

PIMENTA, S. M. e FERREIRA, F. E. Trabalho, Identidade e Consumo: a configuração do sujeito contemporâneo. In: VIEIRA, A. e GOULART, I. B. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

RANGEL, M. Coordenação para Qualidade dos Cursos: repensando conceitos e competências. In: **Revista Olho Mágico**. v.8, n.3, set./dez. 2001.

RAUFFLET, E. Os Gerentes e suas Atividades. In: DAVEL, E. e MELO, M. C. O. L. **Gerencia em Ação**: singularidade e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

REED, M. **Sociologia da Gestão**. Oreias: Celta Editora, 1997

ROCHA, R. M. A. **O Empreendedorismo na Gestão Universitária**: um estudo de caso da UniFAE Centro Universitário. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

ROCHA, R. C. **A Aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Curso de Administração da Cidade de Belo Horizonte**. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte, 2008.

ROLIM, A. F. **A Caracterização das Atividades da Coordenação de Curso como Prática Social de Gestão**: um estudo com coordenadores de curso da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte. 2004. 138f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

ROULEAU, L. Gerentes e Repertórios de Identidade em Contexto de Reestruturação Organizacional. In.: DAVEL, E. e MELO, M. C. O. L. **Gerencia em Ação**: singularidade e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

SAINSAULIEU, R. KIRSCHNER, A. M. **Sociologia da Empresa**: organização, poder, cultura e desenvolvimento do Brasil. Rio de Janeiro: PP&A, 2006.

SILVA JR., A.; MUNIZ, R. M. **Gestão Universitária na Instituição de Ensino Superior Privada Familiar**: um estudo de caso. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: Alianças Estratégicas, Integração e Gestão Universitária, 2004.

SILVEIRA, J. I.; SANTOS, C. **A Formação e o Exercício Profissional à Luz do Projeto Ético Político**. Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Textos e Artigos. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais – CRESS 6ª Região (org.). Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2008.

SOUZA, J. C. V. **Gestão Universitária em Instituições Particulares**: os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão. 2007. 208f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, A. *et al.* Papeis Sociais e Expectativas. In: VIEIRA, A. e GOULART, I. B. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

VIEIRA, A. Identidade e Crise de Identidade: reflexões conceituais. In: VIEIRA, A. e GOULART, I. B. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

DADOS DEMOGRÁFICOS

Nome do coordenador: _____

Data da entrevista: _____

1 Sexo:

- (a) masculino
- (b) Feminino

2 Idade: _____ anos.

3 Estado civil:

- (a) solteiro
- (b) casado/união estável
- (c) separado/divorciado
- (d) viúvo
- (e) outro _____

4 Escolaridade:

- (a) ensino superior completo
- (b) especialização incompleta
- (c) especialização completa
- (d) mestrado incompleto
- (e) mestrado completo
- (f) doutorado incompleto
- (g) doutorado completo
- (h) pós-doutorado incompleto
- (i) pós-doutorado completo

5 Formação:

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Pós-doutorado em: _____

6 Há quanto tempo você trabalha nessa IES?

7 Há quanto tempo você atua como coordenador de curso?

8 Você também trabalha como professor?

- (a) não
- (b) sim. Por que? _____

9 Qual sua carga horária semanal de trabalho nesta IES:

- (a) como coordenador de curso? __h.
- (b) como docente nesta IES? ____h.
- (c) em outras atividades? _____h.

10 Você já ocupou uma função de gerência ou gestão anteriormente?

- (a) não
- (b) sim. Qual? _____

11 Quanto tempo de experiência (total) em função gerencial você possui?

- (c) menos de 1 ano
- (d) de 1 a 5 anos
- (e) de 6 a 10 anos
- (f) de 11 a 15 anos
- (g) de 16 a 20 anos
- (h) mais de 20 anos

PERGUNTAS ABERTAS

12 Quem é você? Por favor, se apresente?

13 Por gentileza, descreva como foi sua formação acadêmica, sua opção e os motivos de escolha?

14 Descreva sua trajetória profissional até chegar ao cargo de coordenador de curso nesta IES.

15 Atualmente, o que é ser coordenador de curso em uma IES privada?

16 Fale sobre ser coordenador de curso de Serviço Social, especificamente.

17 Quando assumiu a coordenação de curso, você sabia qual seria o seu trabalho? Relate como foi o início do exercício no cargo de coordenador.

18 Como e/ou com quem você aprendeu a ser coordenador?

19 Você é assistente social, professor ou coordenador de curso (como denomina sua profissão)? Por quê?

20 Como é o seu dia a dia de coordenador de curso? Quais são seus afazeres?

21 Quais são os grandes desafios profissionais no exercício desta função?

22 Quais são os pontos positivos de ser coordenador de curso? Do que você mais gosta em seu exercício profissional?

23 Quais são os pontos negativos de ser coordenador de curso? Do que você menos gosta em seu exercício profissional?

24 Como é seu relacionamento com: seus alunos, sua equipe de professores, seus pares e seus superiores?

25 Você vivencia conflitos nessa função? Se sim, quais?

26 Como você vivencia o exercício da autoridade?

27 Do seu ponto de vista, quais são os valores e objetivos desta IES?

28 Como esta IES é organizada administrativamente?

29 Quais são as principais exigências da função de coordenador de curso nesta IES?

30 Estas exigências estão formalizadas? Como?

31 Que resultados institucionais esta IES espera do coordenador de curso?

32 Se você achasse a lâmpada do gênio e ele lhe concedesse três pedidos, no seu ambiente de trabalho, o que você, tiraria, acrescentaria etc. Enfim, quais seriam seus três pedidos?

33 Considerando as perguntas que lhe foram feitas, que outra questão você faria para um coordenador de curso de Serviço Social?

34 Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?