



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

**ANA CAROLINA TONELOTTI ASSIS**

**A INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES NOS MODELOS DE  
ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO  
COMPARATIVO ENTRE UFABC E UFSCar**

**São Carlos, SP  
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

**ANA CAROLINA TONELOTTI ASSIS**

**A INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES NOS MODELOS DE  
ORGANIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO DE CASO  
COMPARATIVO ENTRE UFABC E UFSCar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes

**São Carlos, SP  
2019**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

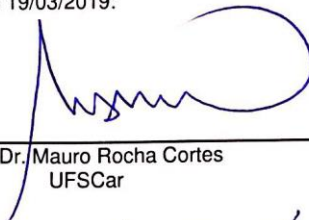
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos

---

### Folha de Aprovação

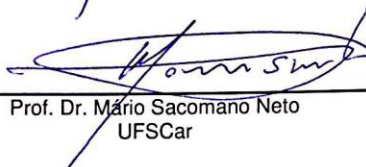
---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Carolina Tonelotti Assis, realizada em 19/03/2019:



---

Prof. Dr. Mauro Rocha Cortes  
UFSCar



---

Prof. Dr. Mário Sacomano Neto  
UFSCar



---

Profa. Dra. Rita de Cássia Arruda Fajardo  
IFSP

Aos dois que me deram à vida.

Aquele que me inspira.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Mauro Côrtes, pela confiança em meu trabalho, pela orientação, paciência, e disponibilidade, pelas palavras de incentivo e por toda ajuda adicional que me ofereceu em virtude da distância que me encontro do Campus da UFSCar.

Agradeço ao Professor Mário Sacomano por participar da banca de qualificação e pela importante colaboração para a construção deste trabalho.

Agradeço à Professora Rita Farjado pela paciência.

Agradeço a família que me deu a vida e a família que a vida me deu, Thaís, Luci, "Carolinas", Adriana, pela compreensão de minhas ausências, e por estarem sempre presentes para me apoiarem nos momentos mais difíceis desta e de outras empreitadas.

Agradeço ao Ronei pelo incentivo, pela compreensão e por me apresentar o caminho do meio.

Agradeço a Isabella e a Georgia, que apesar da pouca idade, compreenderam e participaram dos meus momentos de estudo, proporcionando tantos lindos e felizes momentos.

Agradeço a Babi e a Ana pela generosidade e pela recepção tão calorosa em São Carlos; ao Marcos pelas risadas e conversas pela madrugada; e aos demais amigos que fiz durante o mestrado, sempre tão companheiros.

Agradeço a Kit, ao Kat e ao Prestígio, os bombons que aquecem meu colo, meus pés e me tornaram mais humana.

*A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.*

*Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros e no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.*

*Trata-se de difundir a cultura humana, mas fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente.*

*O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração. O saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem.*

*A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender.*  
*(TEIXEIRA, 1935)*

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma as instituições - regras e significados compartilhados que orientam a interação social – influenciam a modelagem organizacional da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no que tange às coordenações dos cursos de graduação. A UFSCar, primeira universidade federal a ser implantada no Estado de São Paulo, teve sua estrutura baseada no modelo norte americano de gestão universitária e está estruturada em departamentos. Por outro lado, a organização da Universidade Federal do ABC, a mais nova do Estado, e uma das mais novas do Brasil, foi concebida sob o compromisso de reforma universitária, firmado pelo Manifesto de Angra, influenciado pelo movimento reformista europeu, e tem como destaque a abolição dos departamentos, visando atribuir uma dinâmica interdisciplinar ao ensino superior. Diante das duas concepções de modelo universitário, este trabalho se desenvolveu a partir de entrevistas abertas, semiestruturadas, realizadas com coordenadores e vice-coordenadores de cursos das duas universidades. Foram selecionados cursos que as universidades têm em comum, como forma de reduzir a “variabilidade” das situações que os coordenadores enfrentam e, em função disto, favorecer a possibilidade de comparação. As perguntas foram definidas utilizando-se como arcabouço teórico o Novo Institucionalismo, em especial, sua escola sociológica. As entrevistas foram analisadas de acordo com as seguintes variáveis: fontes de isomorfismo, padrões de conexão e distribuição de recursos, eficiência e eficácia das regras formais, agente estratégico e instituições. Apesar das diferenças em seus modelos organizacionais, que implicam em diferentes graus de conexões verticalizadas e horizontalizadas, verificou-se forças isomórficas similares agindo sobre a atuação das coordenações de curso. No caso da UFABC, porém, o isomorfismo mimético possui uma particularidade: a falta de referência a ser mimetizada.

**Palavras-chaves:** Teoria das Organizações. Estratégia Organizacional. Novo Institucionalismo na análise organizacional. Gestão universitária. UFSCar. UFABC.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze how institutions - shared rules and meanings that guide social interaction - influence the organizational modeling of the Federal University of ABC (UFABC) and the Federal University of São Carlos (UFSCar), with regards to the coordinations of undergraduate courses. UFSCar, the first federal university to be implemented in the State of São Paulo, was based on the North American model of university management and is structured in departments. On the other hand, the organization of the Federal University of ABC, the newest of the State, and one of the youngest in Brazil, was conceived under the commitment of university reform, signed by the Manifesto of Angra, influenced by the European reform movement, and emphasize the abolition of departments, aiming to assign an interdisciplinary dynamic to higher education. In view of the two conceptions of university model, this work was developed from open, semistructured interviews conducted with coordinators and vice-coordinators of courses of the two universities. Courses were selected that the universities have in common, as a way of reducing the "variability" of the situations that the coordinators face and, as a result, favor the possibility of comparison. The questions were defined using as a theoretical framework the New Institutionalism, especially its sociological school. The interviews were analyzed according to the following variables: sources of isomorphism, patterns of connection and distribution of resources, efficiency and effectiveness of formal rules, strategic agents and institutions. In spite of the differences in their organizational models, which imply different degrees of verticalized and horizontal connections, similar isomorphic forces were observed acting on the coordination of course coordinates. In the case of UFABC, however, the mimetic isomorphism has a particularity: the lack of reference to be mimicked.

**Keywords:** Organizational Theory. Organizational Strategy. New Institutionalism in Organizational Analysis. University management. UFSCar. UFABC.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Organograma da UFSCar	93
Figura 2	- Organograma da UFABC	96
Figura 3	- Modelo de organização orientada para projetos	98
Figura 4	- Linha do tempo de criação das Universidades Federais	69

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Síntese das estruturas administrativo-pedagógicas.	43
Quadro 2 - Campus da UFSCar e alocação dos Centros	53
Quadro 3 - Estrutura dos Centros da UFSCar	94
Quadro 4 - Alocação dos cursos de formação específica da UFABC.	97
Quadro 5 - Relação entre perguntas e arcabouço teórico	72

## LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional Dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
BC&H	Bacharelado em Ciências e Humanidades
BC&T	Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BI	Bacharelado(s) Interdisciplinar (es)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia
CCGT	Centro de Ciências e Gestão em Tecnologia
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCNH	Centro de Ciências Naturais e Humanas
CCTS	Centro de Ciências e Tecnologia para Sustentabilidade
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CECS	Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas
CFE	Conselho Federal de Educação
CMCC	Centro de Matemática, Computação e Cognição
COAD	Conselho de Administração
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
GT	Grupo de Trabalho
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NDE	Núcleo(s) Docente Estruturante(s)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ( <i>United States Agency for International Development</i> )

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2 OBJETIVO GERAL	17
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2 O NOVO INSTITUCIONALISMO	19
2.1 ISOMORFISMO INSTITUCIONAL	24
2.2 CAMPOS E HABILIDADE SOCIAL	28
2.3 ORGANIZAÇÕES: EFICIÊNCIA X LEGITIMIDADE	30
2.4 MUDANÇA ORGANIZACIONAL	33
3 AS ORIGENS E TRANSFORMAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	35
3.1 OS IDEAIS CAPITALISTAS E A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	38
3.2 MUDANÇAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS E A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA UFSCar	49
3.3 A NOVA VELHA REFORMA	54
3.4 O CONTEXTO INTERNACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 E A CRIAÇÃO DA UFABC	64
3.5 ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS	92
3.5.1 Organograma da UFSCar	92
3.5.2 Organograma da UFABC	95
4 METODOLOGIA	66
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	66
4.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	70
4.3 REGISTRO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	75
5 ANÁLISE DOS DADOS	77
5.1 FONTES DE ISOMORFISMO	77

5.1.1 Isomorfismo normativo e mimético	77
5.1.2 Isomorfismo coercitivo	80
5.2 PADRÕES DE CONEXÃO E DISTRIBUIÇÃO E RECURSOS	82
5.2.1 Conexões horizontais	82
5.2.2 Conexões verticais	83
5.2.3 Distribuição de recursos	85
5.3 EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DAS REGRAS FORMAIS	87
5.4 AGENTE ESTRATÉGICO	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
5.5 INSTITUIÇÕES	89
5.5.1 Papel do coordenador de curso	89
5.5.2 Eleição para coordenação de curso	91
5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRUTURAS DOS CENTROS DA UFABC E DA UFSCAR	111
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	114
APÊNDICE C – ENTREVISTAS	118
APÊNDICE D – MATRIZ DE AMARRAÇÃO	164
ANEXO 1 – ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFABC (RESOLUÇÃO CONSEPE 74)	167
ANEXO 2 – ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DA UFSCAR (EXTRATO DO REGIMENTO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO)	176

## 1 INTRODUÇÃO

Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a hegemonia norte-americana consolidou-se internacionalmente, traduzindo-se na crescente expansão de empresas transnacionais em países europeus e em países subdesenvolvidos, causando efeitos na política, economia e cultura locais.

Durante o regime militar brasileiro (1964-1985), o capitalismo industrial e o modelo organizacional burocrático norte-americano, que lhe é familiar, ganham forças e passam a influenciar a agenda pública nacional.

Por esse motivo, o ensino superior no Brasil, concebido a partir do modelo francês de educação superior e influenciado pelo modelo alemão, passa a ganhar contornos norte-americanos. Iniciado nos anos 1940, o movimento reformista identifica no sistema de ensino dos Estados Unidos soluções para a universidade brasileira, em especial para o problema dos “excedentes” - aqueles que haviam sido aprovados em vestibular, mas para os quais não havia vagas disponíveis no ensino superior.

Especialistas dos Estados Unidos foram contratados, por meio de sucessivos convênios com a USAID, para auxiliar o governo brasileiro na implantação desse modelo. Como resultado, observa-se a renovação da concepção do ensino superior brasileiro que culminou com a promulgação da Lei n. 5.540/1968, conhecida como Lei de Reforma Universitária.

Já nos anos 1990, a velocidade das mudanças tecnológicas promove, mundialmente, significativas alterações no perfil profissional desejado e necessário. Os países europeus reúnem-se para refletir sobre o modelo educacional vigente, a fim de compatibilizá-lo com a atualidade e torná-lo competitivo com o modelo norte-americano.

O conseqüente Processo de Bolonha torna-se referência para o novo movimento reformista brasileiro, ensejando a elaboração do Manifesto Angra, no início dos anos 2000, que visa à defesa da universidade pública no Brasil.

O novo paradigma educacional idealizado retoma elementos da reforma anterior (1968), que não adotou plenamente o modelo norte-americano.

Criadas em contextos político-educacionais tão díspares e a partir de concepções diferentes de universidade, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), no que tange a organização dos cursos de graduação, tem

modelos organizacionais diferentes: enquanto esta se estrutura em Centros, aquela tem seus Centros divididos em Departamentos.

Este trabalho analisa as estruturas das duas universidades a partir de um recorte específico: áreas administrativas da atividade acadêmica, em particular o ensino de graduação: as coordenações de curso, que são estruturas organizacionais comuns às duas universidades, localizadas em níveis hierárquicos equivalentes nos respectivos organogramas, e por isso capazes de oferecer contribuições que permitam compará-las.

Para tal análise é essencial conceituar as instituições. As instituições compreendem regras e significados compartilhados que orientam a interação social, ao definir as relações e a ocupação de papéis (FLIGSTEIN, 2007). Em outras palavras, os atores interagem (agem e reagem) de acordo com a interpretação dos comportamentos, interpretação essa dada pelo conjunto de significados oferecidos pelas instituições. Isso significa que as instituições são reconhecíveis, sendo que sua interpretação varia de acordo com as habilidades cognitivas e reflexão dos atores.

Young (1986, p. 107, tradução nossa), estudioso de Relações Internacionais, de forma semelhante, conceitua as instituições sociais como "práticas reconhecidas que consistem em papéis facilmente identificáveis, associados a um conjunto de regras ou convenções que governam as relações entre os ocupantes desses papéis"<sup>1</sup>.

As instituições definem as estruturas dos campos organizacionais. Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 76 apud DIMAGGIO, 1982)

O processo de definição ou 'estruturação' institucional consiste em quatro elementos: um aumento na amplitude da interação entre as organizações no campo; o surgimento de estruturas de dominação e padrões de coalizões interorganizacionais claramente definidos; um aumento na carga de informação com a qual as organizações dentro de um campo devem lidar; e o desenvolvimento de uma conscientização mútua entre os participantes de um grupo de organizações de que estão envolvidos em um negócio comum.

Tais campos organizacionais, chamados de setores sociais por Scott e Meyer (1991), possuem regras e critérios próprios, aos quais as organizações individuais devem se submeter para alcançar a legitimidade que está intimamente relacionada à sua longevidade. A acomodação com as regras ambientais, por si só, se reflete em modificações nas estruturas organizacionais. Mas, além disso, para responder às incertezas decorrentes das exigências do ambiente, as organizações tendem a replicar aspectos de outras organizações com as quais

---

<sup>1</sup> "recognized practices consisting of easily identifiable roles, coupled with collections of rules or conventions governing relations among the occupants of these roles".

interagem, de forma que as organizações de um mesmo ambiente tornam-se cada vez mais homogêneas. A esse processo de homogeneização, que pode ser dividido em três categorias, Powell e DiMaggio (2005) dão o nome de isomorfismo institucional.

Ao conceito de campo organizacional trazido pelo institucionalismo sociológico, Fligstein e McAdam (2012) agregam concepções sobre as relações de poder e a habilidade de atores que são intrínsecas às regras do campo, formando o conceito de campo de ação estratégica. Para Fligstein (2007), é a habilidade de atores estratégicos que determina os processos de construção e transformação desses campos.

O Novo Institucionalismo e os conceitos apresentados por Fligstein (2007) e Fligstein e McAdams (2012) formam o arcabouço teórico deste trabalho, que se propõe a investigar as vantagens e desvantagens, para os atores envolvidos na coordenação de curso, dos modelos organizacionais da UFABC e da UFSCar, no que tange a solução encontrada para lidar com a complexidade da organização de seus cursos de graduação: a constituição (ou não) dos Centros Acadêmicos. A investigação proposta passa pela análise do impacto das instituições nas estruturas organizacionais das duas universidades, as possíveis fontes de isomorfismo coercitivo, mimético e normativo, e os atores que influenciam na criação ou mudança das estruturas organizacionais e institucionais.

Considerando que são atividades-fim das duas Universidades o tripé ensino, pesquisa e extensão, que os atores diretamente relacionados a elas estão alocados nos Departamentos da UFSCar, e nos Centros da UFABC, e que o campo científico contém uma hierarquia de legitimidade própria (BOURDIEU, 2004; GOLDENBERG, 2004), este trabalho apresenta uma contribuição para os estudos organizacionais, colaborando para a discussão e compreensão do funcionamento das Coordenações de Curso de Graduação, nos contextos apresentados.

Em pesquisa à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificou-se que poucos trabalhos relacionados à gestão universitária tratam da análise organizacional sob a perspectiva das coordenações de curso de graduação. Em muitos casos a análise do papel dos coordenadores se refere às competências necessárias ao exercício do cargo.

No que tange à análise dos papéis dos coordenadores de curso da graduação da UFSCar, destacam-se a monografia de Alessandra Sudan (2010), que trata do papel dos coordenadores de curso na UFSCar, e identifica a incompatibilidade entre a importância conferida ao cargo e a falta de valorização e reconhecimento pela organização; a dissertação de Karina Araújo Mariano (2007), que analisa o isomorfismo no arranjo organizacional das



instâncias responsáveis pela coordenação de cursos da UFSCar e da USP, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre os procedimentos; e a dissertação de Fernanda Nollí Gonzalez (2009), que faz análise similar em Centros Universitários do interior do Estado de São Paulo.

Em relação à UFABC, a dissertação de Fernanda Carla Pantaleão (2013) dialoga com este trabalho ao analisar a adaptação de professores ao projeto pedagógico da UFABC. Já Maria Carmem Tavares Villas Boas Ribeiro (2013) trata do modelo de ensino superior implantado na UFABC e o reflexo para os alunos e suas carreiras profissionais.

Para o estudo de caso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito coordenadores e vice-coordenadores de curso, sendo cinco da UFABC e três da UFSCar. A escolha dos coordenadores se deu em razão da presença do respectivo curso nas duas universidades. Buscou-se garantir que todos os Centros fossem contemplados com a mesma quantidade de representantes, o que não foi possível no caso da UFSCar, porque um dos coordenadores não respondeu ao convite para entrevista.

As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas de acordo com as seguintes variáveis: fontes de isomorfismo, padrões de conexão e distribuição de recursos, eficiência e eficácia das regras formais, agente estratégico e instituições.

Apesar das diferenças em seus modelos organizacionais, as entrevistas revelam que as coordenações dos cursos de graduação das duas universidades sofrem fortes pressões isomórficas do tipo miméticas, sendo que a UFABC revela uma condição *sui generis*: não há referência a ser imitada, pois a solução organizacional ainda está em formação, o que, com a colaboração da “memória departamental”, favorece a volta para uma solução já estabelecida, criando conflitos internos relevantes.

## **1.1 PROBLEMA DE PESQUISA**

Após a consolidação de uma configuração mais institucionalizada, que ocorreu no primeiro terço do século XX, quando a universidade passou a ser concebida como lócus de pesquisa e progresso da ciência, em sintonia com o projeto de desenvolvimento do país, e a vislumbrar certa autonomia (FÁVERO, 2006), o ensino superior brasileiro passou por dois momentos marcantes de reforma: o primeiro, entre as décadas de 1950 e 1960, caracterizou-se pelo declínio do modelo europeu em prol do modelo norte-americano, fundamentado pela expansão do capitalismo industrial; o segundo marca o retorno do modelo europeu, repaginado, a fim de concorrer com o modelo norte-americano, expandindo a influência da cultura europeia e fortalecendo politicamente um grupo de países.

Do ponto de vista da construção das estruturas burocráticas de gestão dos cursos de graduação, a influência desses dois modelos traduziu-se numa variação organizacional: de um modelo “departamental” para o modelo de “centros acadêmicos”.

O Novo Institucionalismo avalia que as instituições são resultado da ação humana coletiva, que, uma vez estabilizadas, ganham vida própria e passam a comandar as próprias relações humanas que as criaram, por meio da construção e consolidação de uma rede de significados e simbologia própria.

São cruciais neste processo os “atores hábeis”, por serem capazes de compreender a dinâmica do “campo de ação estratégica” em que o processo de disputa pela construção de significados e símbolos ocorre; os interesses dos demais atores envolvidos, buscando orientar e direcionar, na medida de suas habilidades, as ações resultantes na direção dos seus próprios interesses, seja de manutenção, seja de mudança de seu status.

Nesse contexto, surge o problema que este trabalho se propõe a discutir: As estruturas organizacionais denominadas coordenação de curso de graduação, tanto na Universidade Federal do ABC (UFABC), quanto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), refletem construções institucionais distintas?

## **1.2 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral deste trabalho foi realizar uma análise institucional das coordenações de cursos de graduação na UFABC e na UFSCar, sob a perspectiva dos coordenadores, a fim de identificar se, e em caso afirmativo, como, as instituições influenciam nos modelos organizacionais adotados pelas duas universidades.

## **1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar, utilizando o arcabouço teórico da Nova Teoria Institucional, as fontes de isomorfismo mimético, normativo e coercitivo que atuam sob as coordenações de curso;
- Verificar como as forças institucionais se traduzem em semelhanças e diferenças entre os modelos organizacionais adotados;
- Identificar como os modelos adotados influenciam nos padrões de conexão entre os atores envolvidos.

## 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira seção é composta pela Introdução, Problema da Pesquisa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Estrutura do Trabalho, com a finalidade de apresentar como ensino superior brasileiro foi inicialmente concebido e seus posteriores projetos de reforma, influenciados primeiramente pelo modelo norte-americano e mais tarde pelo modelo europeu de organização universitária.

Tal mudança de referência culminou em estruturas organizacionais distintas, exemplificadas pela UFSCar e a pela UFABC.

A segunda seção, intitulada "Novo Institucionalismo", compreende a base teórica do trabalho. É composta por quatro seções secundárias: "Isomorfismo institucional", "Campos e Habilidade Social", "Organizações: eficiência x legitimidade" e "Mudança organizacional".

A terceira seção faz um apanhado histórico sobre o surgimento e evolução do ensino superior brasileiro e sobre os contextos de criação e implantação da UFSCar e da UFABC. É denominada "As origens e transformações da concepção de Universidade Pública Brasileira" e se divide em cinco seções secundárias: "Os ideais capitalistas e a Universidade Pública Brasileira", "Mudanças Políticas e Econômicas e a Criação e Implantação da UFSCar", "A nova velha reforma", "O contexto internacional do ensino superior nos anos 1990 e a criação da UFABC" e "Estruturas organizacionais". O objetivo desta seção é apresentar as diferenças entre os contextos políticos e as mudanças de paradigma sobre concepções de modelos universitários em que ocorre a criação das universidades estudadas.

A quarta seção trata da Metodologia utilizada neste trabalho, sendo subdivida em duas seções secundárias: "Características da pesquisa" e "Método de Coleta de Dados".

A quinta e última seção traz a análise dos dados e a conclusão da pesquisa.

## 2 O NOVO INSTITUCIONALISMO

Para Peci (2006), a diferença entre o Institucionalismo e o Novo Institucionalismo é que o primeiro se preocupa com a transformação da organização em instituição, ou seja, com a legitimidade que a faz sobreviver. Já o Novo Institucionalismo coloca o ambiente, e seus elementos simbólicos, em evidência, sendo as organizações suas consequências.

Côrtes (2003, p. 37) explica que "há, na verdade, uma ampla zona de contato entre os conceitos de 'instituição' e de 'organização' em que tal distinção é impossível de ser feita, visto que não se tratam de dois fenômenos sociais estritamente distintos". Todavia, não são sinônimos, pois as organizações podem ser consideradas reflexos estruturais da realidade socialmente construída, sujeitas, especialmente, ao ambiente institucional (Meyer e Rowan, 1991). As regras institucionais, portanto, influenciam as organizações formais e se tornam seus elementos estruturais.

“Às instituições associa-se o conjunto de fatores que delimitam as possibilidades cognitivas para a ação humana; já as organizações são compreendidas como as estruturas através das quais as ações são coordenadas e controladas, a fim de se atingir objetivos específicos” (CÔRTEZ, 2003, p. 57).

Para Meyer e Rowan (1991), teóricos do Novo Institucionalismo, as estruturas racionais estão impregnadas de elementos institucionais, que são a chave para explicar a estrutura organizacional ser como é. Assim, os aspectos culturais e sociais das organizações, que compõem seus ambientes institucionais, ganham relevância no que tange aos sistemas de controle organizacional.

Tais aspectos culturais são inteiramente estranhos às teorias tradicionais. De acordo com a orientação funcionalista a sociedade compreende que as organizações operam exclusivamente de acordo com seus interesses racionais (eficiência, capitalismo, valores dominantes).

Desde Max Weber, numerosos sociólogos consideraram as estruturas burocráticas que dominam o mundo moderno [...] como produto de um intenso esforço de elaboração de estruturas cada vez mais eficazes, destinadas a cumprir tarefas formais ligadas a essas organizações. Parecia-lhes que a forma organizacional dessas estruturas era praticamente a mesma, devido à racionalidade ou à eficácia inerentes a elas e necessárias para o cumprimento de suas tarefas. A cultura lhes parece algo inteiramente diverso (HALL; TAYLOR, 2003, p. 207).

A teoria da ecologia populacional importa para a análise organizacional aspectos da teoria da evolução de Darwin na tentativa de explicar a diversidade de organizações e sua sobrevivência às perspectivas da adaptação e da seleção natural (Morgan, 2006).

Hannan e Freeman (1977) afirmam que há limitações para a adaptação das organizações, pois "há um número de processos que geram inércia estrutural. Quanto mais forte a pressão, menor a flexibilidade adaptativa das organizações e mais provável que a lógica da seleção natural seja apropriada"<sup>2</sup> (HANNAN; FREEMAN, 1977, p. 931, tradução nossa). Os autores explicam que a inércia pode ser gerada tanto por processos internos - investimento em equipamentos, políticas internas, redistribuição de recursos, por exemplo -, quanto ambientais, como barreiras fiscais e legais e requisitos de legitimidade.

Como os fatores externos são considerados mais fortes pelos autores, o isomorfismo seria um resultado da exclusão de modelos não-ótimos por meio da seleção natural.

Apesar de aproximar as organizações e seus ambientes e os requisitos de legitimidade como fatores limitantes à ação, a abordagem ecológica não trata da influência de elementos culturais e a tendência à homogeneização das estruturas organizacionais.

A abordagem behaviorista, por outro lado, preocupa-se em explicar o comportamento do agente. Para March e Simon (1967, p. 187)

os seres humanos, quer pertençam ou não, a uma organização administrativa, somente se comportam racionalmente - se é que o fazem - com relação a um conjunto de 'dados' característicos de determinada situação. Esses 'dados' compreendem o conhecimento (ou pressupostos) de eventos futuros [...], o conhecimento de alternativas de ação disponíveis, o conhecimento das consequências dessas alternativas, e regras ou princípios segundo os quais o indivíduo estabelece uma ordem de preferências para as consequências ou alternativas.

A definição do comportamento, por sua vez, é influenciada por desejos e preferências do agente. A consequência disso é que os processos de solução de problemas e de escolhas racionais afetam a estrutura organizacional (March e Simon, 1967). Em outras palavras a teoria behaviorista aborda a construção das instituições, contudo a relaciona às reproduções da escolha individual.

Para o Novo Institucionalismo, em clara oposição ao behaviorismo (HALL; TAYLOR, 2003), as preferências individuais são moldadas pelas forças institucionais, por meio de um modelo de expectativas assumidas como verdades (*taken for granted*) por meio

---

<sup>2</sup> "there are a number of processes that generate structural inertia. The stronger the pressures, the lower the organizations' adaptive flexibility and the more likely that the logic of environmental selection is appropriate".

das variadas fontes de socialização. As escolhas individuais tidas como racionais são "contaminadas" por mitos que, por sua vez, legitimam aquela ação. Assim, as regras abstratas materializam-se em padrões repetidos de interação. Para DiMaggio e Powell (1991), se as escolhas racionais individuais moldassem as instituições, elas seriam dotadas de grande plasticidade, o que não se verifica no mundo social.

Fligstein (2007) descreve que a construção e reprodução das instituições baseiam-se em regras preexistentes de interação social e de distribuição de recursos. As instituições são, portanto, causa e consequência da interação social. Todavia, isso não significa que os indivíduos sejam isentos de intenções ou que ajam de forma irracional.

Segundo Hall e Taylor (2003), o Novo Institucionalismo é composto por três escolas de pensamento: o institucionalismo histórico, o institucionalismo da escolha racional e o institucionalismo sociológico. Para os autores, todas essas correntes abordam "o papel desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 194), porém se utilizando de métodos diferentes.

As bases do institucionalismo histórico são: i) a ideia de que o conflito decorrente da escassez de recursos é central à vida política; ii) a concepção de comunidade política como sistema composto por partes que interagem. De forma geral, os teóricos do institucionalismo histórico definem instituições como "os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e officiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política, ou da economia política" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 196), associando-as às regras ditadas pelas organizações formais. Uma das características próprias dessa corrente de pensamento é a concepção de desenvolvimento institucional que privilegia as trajetórias (*path dependence*), situações críticas e consequências imprevistas, e também o foco na divisão desigual de poder entre os grupos sociais.

No que tange às influências institucionais sobre o comportamento individual, de acordo com Hall e Taylor (2003), o institucionalismo histórico dividem-se entre a "perspectiva calculadora" e a "perspectiva cultural". No primeiro caso, as instituições atuam como preditores do comportamento dos atores, afetando, a expectativa e, portanto, o comportamento de dado ator, que adota padrões comportamentais que lhe proporcionem mais ganhos, ou menos perdas. Assim, quanto mais "útil" for para a instituição, mais robusto será. Para a chamada "perspectiva cultural", o comportamento do indivíduo é limitado por sua visão de mundo. As instituições, portanto, "fornecem modelos morais e cognitivos" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 198), atuando como filtros de interpretação.

O institucionalismo da escolha racional importa "recursos teóricos emprestados à 'nova economia da organização', que insiste na importância dos direitos de propriedade, das rendas e dos custos de transação para o desenvolvimento e o funcionamento das instituições" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 203). Apesar do debate interno presente nesta e nas outras escolas do Novo Institucionalismo, Hall e Taylor (2003) identificam quatro pressupostos comuns aos teóricos deste enfoque: i) os atores compartilham preferências, e atuam de forma calculada e estratégica para satisfazê-las; ii) seguindo a lógica da primeira propriedade, na tentativa de maximizar a satisfação de suas preferências, há risco de produção de resultado subótimo para a coletividade; iii) o comportamento é influenciado por cálculos estratégicos, como preconizado pelo institucionalismo histórico; iv) o processo de criação das instituições é atribuído a sua eficácia em atender aos interesses dos atores.

O surgimento do institucionalismo sociológico ocorre a partir da contestação sobre "a distinção tradicional entre a esfera do mundo social, vista com reflexo de uma racionalidade abstrata de fins e meios (de tipo burocrático) e as esferas influenciadas por um conjunto variado de práticas associadas à cultura" (HALL; TAYLOR, 2003, p. 207). Segundo essa escola de pensamento, as formas e procedimentos organizacionais não eram adotados em razão de sua eficiência, mas de processos de transmissão semelhantes aos relacionadas às práticas culturais.

Os principais aspectos defendidos pela escola sociológica, conforme Hall e Taylor (2003, p. 209-210), são: i) a definição de instituição inclui "os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem 'padrões de significação' que guiam a ação humana"; ii) as instituições influenciam as preferências mais fundamentais dos atores, e não apenas os cálculos estratégicos; iii) as relações entre instituições e atores são tão interativas que "o indivíduo utiliza os modelos institucionais disponíveis ao mesmo tempo em que os confecciona", já que a ação está intimamente relacionada à interpretação; iv) a adoção de práticas institucionais está mais relacionada à legitimidade social da organização, do que a um possível ganho em eficiência.

A abordagem sociológica apresenta-se mais relevante ao presente estudo que as demais versões do Novo Institucionalismo, porque sugere a análise das organizações a partir de uma definição mais ampla das instituições - ao considerar os sistemas de símbolos que terminam por conduzir a ação humana -, superando, portanto, as perspectivas "calculadora" e "cultural" oferecidas pelo institucionalismo da escolha racional e, parcialmente, pelo institucionalismo histórico, ao aproximar os conceitos de "instituição" e cultura".

O que os teóricos do institucionalismo sociológico sublinham é que aquilo que um indivíduo tende a considerar como uma “ação racional” é ele próprio um objeto socialmente constituído [...]. Se os teóricos da escola da escolha racional postulam um universo de indivíduos ou de organizações empenhados em maximizar seu bem-estar material, os sociólogos, por seu lado, descrevem um universo de indivíduos ou de organizações em busca de definir ou de exprimir suas identidades conforme modos socialmente apropriados. (HALL; TAYLOR, 2003, p. 211)

Diante das incertezas em relação ao ambiente, as organizações são levadas a adotar regras e procedimentos que se tornaram regras institucionais. Ainda que tais regras e procedimentos não sejam comprovadamente eficazes, funcionam como mitos<sup>3</sup> e são adotados cerimonialmente, a fim de garantir legitimidade e longevidade às organizações. Portanto, a institucionalização do contexto reduz as incertezas com as quais as organizações devem lidar, proporcionando estabilidade às relações internas e externas das organizações.

Nas palavras de Scott e Meyer (1991, p. 123, tradução nossa), os ambientes institucionais são "aqueles caracterizados pela elaboração de regras e requerimentos aos quais as organizações individuais devem obedecer a fim de receber apoio e legitimidade"<sup>4</sup>. Independente da fonte de tais regras e critérios, a recompensa para as organizações está relacionada à conformidade com tais normas, que, por sua vez, está intimamente relacionada à redução de custos transacionais. Segundo DiMaggio e Powell (1991, p. 3 e 4, tradução nossa), "as instituições surgem e persistem quando conferem benefícios maiores do que os custos de transação (ou seja, os custos de negociação, execução e aplicação) incidentes em sua criação e manutenção"<sup>5</sup>.

A incorporação dos mitos pelas organizações acontece diante de incertezas, e se dá por meio da imitação de modelos considerados socialmente legitimados como bem-sucedidos. Isso se deve à dependência das aparências no processo de legitimação (DIMAGGIO; POWELL, 2005). Essa “tendência” de recorrer à modelagem faz com que se torne relativamente "fácil prever a gestão de uma nova nação emergente sem saber nada sobre a nação em si" (MEYER, 1981 apud DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 79). Assim os mitos racionalizados se materializam na estrutura organizacional das instituições, ou seja, por meio da burocratização.

---

<sup>3</sup> Para Meyer e Rowan (1991) mitos são prescrições racionalizadas e impessoais, que identificam finalidades sociais como técnicas e especificam em forma de regras as formas apropriadas de alcançar tais finalidades técnicas racionalmente. Como são altamente institucionalizados e, portanto, estão além do julgamento individual ou organizacional, são tomados como legítimos independentemente do seu impacto nos resultados.

<sup>4</sup> "those characterized by the elaboration of rules and requirements to which individual organizations must conform if they are to receive support and legitimacy".

<sup>5</sup> "Institutions arise and persist when they confer benefits greater than the transaction costs (that is, the costs of negotiation, execution, and enforcement) incurred in creating and sustaining them".



A quantidade de mitos cresce de acordo com o aumento da complexidade da interação social. Alguns deles surgem em contextos específicos e são transportados para outros contextos, sendo reforçados pelo sistema legislativo e educacional, além da opinião pública, de forma que passam a ser incorporados pelas organizações.

Meyer e Rowan (1991), explicam que quanto mais forte a organização coletiva do ambiente, representada pela ordem racional-legal estabelecida, maior a autoridade coletiva no estabelecimento de regras e práticas às organizações existentes, atual e futuramente. Isto não significa que as organizações não tenham um papel transformador em seus ambientes, todavia, aponta que as transformações, para acontecerem, precisam ser suficientemente fortes para superar a ordem consolidada.

Para DiMaggio e Powell (2005) a racionalidade associada à burocratização e a irracionalidade atribuída ao institucionalismo, são conciliadas por meio da Teoria do Isomorfismo Institucional.

## 2.1 ISOMORFISMO INSTITUCIONAL

DiMaggio e Powell (2005, p. 76), ao citar Hawley (1968), explicam que o isomorfismo

"constitui um processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais. Na esfera populacional, tal abordagem sugere que as características organizacionais são modificadas na direção de uma compatibilidade crescente com as características do ambiente; o número de organizações em uma população é função da capacidade de sustentação do ambiente; e a diversidade de configurações organizacionais é isomórfica à diversidade ambiental".

O isomorfismo é resultado, portanto, da interação entre organizações e destas com o ambiente que, por sua vez, se constitui como realidade socialmente construída. Tal processo implica em adaptações das estruturas dessas organizações, que tendem a se tornar cada vez mais parecidas. Assim, quanto mais organizações forem capazes de compreender as transformações ambientais e a elas responder, maior será o número de organizações naquele ambiente. Além disso, as possibilidades de estruturação são diretamente proporcionais à diversidade ambiental.

Para DiMaggio e Powell (2005), existem dois tipos de isomorfismo: o competitivo e o institucional. O competitivo está intimamente relacionado à competição no mercado, a mudança de nichos e medidas de adequação. Para os autores, tal visão precisa ser

complementada pela abordagem institucional do isomorfismo, segundo a qual as organizações não competem somente por recursos e clientes, mas por poder político e legitimação institucional, por adequação social, assim como por adequação econômica, oferecendo, portanto, a compreensão sobre "a política e o cerimonial que permeiam parte considerável da vida organizacional moderna" (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 77).

A competição por recursos, legitimidade e poder são forças poderosas que levam as organizações a se modificarem, tornando-se mais parecidas umas com as outras. DiMaggio e Powell (2005, p. 83) explicam que isso ocorre porque as organizações estão expostas a "pressões similares dos fornecedores de recursos". Além disso, a competição "interage com a incerteza e ambiguidade das metas, aumentando seu impacto".

Tais modificações, denominadas pelos autores de mudanças isomórficas, são classificadas por DiMaggio e Powell (2005) em três categorias: isomorfismo coercitivo, isomorfismo normativo e isomorfismo mimético. Apesar dessa tipologia analítica se misturar no contexto empírico, tende a derivar de situações diferentes e ter consequências também diferentes.

O isomorfismo coercitivo deriva de pressões hierárquicas, formais e informais, entre organizações inter-relacionadas, ou de demandas sociais do ambiente em que atuam. Assim, a estrutura organizacional é moldada por ordens governamentais (por exemplo, reduzir a poluição) ou por novas expectativas sociais (por exemplo, a inclusão social), que causam impacto nos controles e ferramentas organizacionais.

As organizações estão mais suscetíveis ao isomorfismo coercitivo de acordo com seu nível de dependência. Isso implica que quanto maior a necessidade de determinado provedor de recursos, maior também seu poder de agir coercivamente. Consequentemente, a centralização de recursos vitais para a sobrevivência em determinado campo impacta diretamente em sua homogeneização.

Desde que a nova ordem produza efeitos sobre a sociedade em que a organização atua, ainda que não atinja exatamente a atividade desenvolvida por ela, haverá impactos na estrutura organizacional, que passará a refletir as regras institucionalizadas e legitimadas pelo campo. Assim, a fim de adquirirem a conformidade necessária em relação ao Estado ou às grandes instituições - já que não é só o Estado que é capaz de impor regras procedimentais e de legitimidade -, as estruturas organizacionais tornam-se homogêneas (FLIGSTEIN, 2007; DIMAGGIO; POWELL, 2005).

Apesar de mandatórias e protocolares, as mudanças provocadas pelo isomorfismo coercitivo podem também implicar em alterações nas relações de poder dentro das

organizações, de acordo com a habilidade social dos atores mais relevantes e seu interesse em manter seu status.

Já para o isomorfismo mimético, a palavra-chave é incerteza.

Quando as tecnologias organizacionais são insuficientemente compreendidas (March e Olsen, 1976), quando as metas são ambíguas ou o ambiente cria uma incerteza simbólica, as organizações podem vir a tomar outras organizações como modelo. As vantagens do comportamento mimético, em termos de economia de ações humanas, são consideráveis (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 78).

Tal comportamento se materializa na tentativa de resolver alguma questão, ou de inovar para aumentar a legitimidade da organização, ou até mesmo para "passar uma mensagem" a aqueles com os quais a organização se relaciona. Assim, quanto mais complexa for a rede de relacionamentos de uma organização, considerando-se os colaboradores internos, externos e o público atendido, maior será pressão para oferecer os mesmos serviços que outras organizações oferecem.

Como já visto anteriormente, a processo de imitação é útil porque reduz os custos transacionais, ao oferecer uma solução cujo resultado positivo já fora comprovado, ou seja, uma solução com menores riscos de insucesso. Trata-se, portanto de um processo aplicado de acordo com a conveniência da organização.

Segundo DiMaggio e Powell (2005), a difusão de modelos pode ocorrer de forma explícita, o que costuma acontecer por meio das empresas de consultoria, por exemplo, ou de forma indireta ou mesmo involuntária, por meio da rotatividade de funcionários, por exemplo.

A difusão de modelos organizacionais é geralmente motivada pela tentativa de resolver alguma questão relevante, ou pela iniciativa de inovação, buscando aumentar a legitimidade, ou até mesmo "passar uma mensagem" positiva aqueles com os quais a organização se relaciona. Quanto maior a quantidade de pessoas empregadas e do público atendido por uma organização, maior a pressão para oferecer os mesmos serviços que outras organizações oferecem (DIMAGGIO; POWELL, 2005).

A promulgação de legislação e a normatização de práticas e modelos aumenta a probabilidade de sua adoção, ainda que não se apresentem racionais a todas às organizações atingidas. O modelo dominante em determinado campo, em outras palavras, o modelo reconhecido naquele campo por oferecer legitimidade, passa a ser adotado com maior velocidade, o que acelera a homogeneização do campo.

O isomorfismo normativo é resultado, principalmente, da profissionalização, descrita por DiMaggio e Powell (2005, p. 79) como "a luta coletiva de membros de uma organização

para definir as condições e métodos de seu trabalho", com o propósito de controlar os resultados e estabelecer legitimidade que garanta a autonomia da profissão. As instituições de ensino são fontes importantes de desenvolvimento de normas institucionais, assim como as associações, que produzem referências que tendem a "padronizar" os comportamentos individuais, facilitando a intercambiabilidade destes entre organizações.

As relações horizontais desses indivíduos com outros profissionais da mesma categoria que atuam em outras organizações colaboram para a reprodução de modelos e, conseqüentemente, a similaridade de estruturas. Esse ciclo se completa com a colaboração dos processos de seleção de pessoas, que trata de reforçar a legitimidade dos modelos através da exigência de habilidades concernentes à determinada categoria profissional.

Por fim, o sistema de promoção refina o filtro, de forma que os indivíduos que alcançam o topo da carreira tornam-se indistinguíveis. O Estado participa do processo de legitimação ao conceder poder à categoria (DIMAGGIO; POWELL, 2005; FLIGSTEIN, 2007). Observa-se, portanto que o isomorfismo normativo está intimamente ligado aos outros dois tipos de isomorfismo.

A difusão de modelos, seja direta ou indireta, pode "saltar" de um campo para outro. Ainda assim, dentro do campo, há um limite para as formas alternativas de organização, limite esse delineado mais pelo processo de legitimação, do que pela comprovação de sua eficiência. Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 76), "as organizações podem tentar mudar constantemente; mas, além de certo ponto na estruturação de um campo organizacional, o efeito agregado de mudança individual diminui a diversidade no campo".

Os próprios atores organizacionais constroem um ambiente que inibe, em longo prazo, que as mudanças continuem acontecendo, a fim de criar um ambiente estável, capaz de manter o *status quo* dos grupos dominantes (DIMAGGIO; POWELL, 2005; FLIGSTEIN, 2007). Conseqüentemente, a busca por inovações deixa de se relacionar às melhorias técnicas necessárias e passa a se guiar pelos valores do campo, ou seja, tornam-se fontes de legitimidade. Em outras palavras, à medida que as inovações são adotadas coletivamente, especialmente por força normativa, paradoxalmente, perdem seu caráter de originalidade, pois colaboram para a redução da variação de estruturas dentro de um mesmo campo. Ou seja, as mudanças organizacionais são limitadas pelos campos organizacionais, já que as organizações passam a responder a estes "microambientes".

Ao associar o problema da ação, com as ferramentas institucionais e o interacionismo simbólico, Fligstein (2007) oferece uma nova ótica sobre o papel dos atores organizacionais

no processo de construção e reprodução sociais e, por conseguinte, na institucionalização dos campos.

## 2.2 CAMPOS E HABILIDADE SOCIAL

DiMaggio e Powell (2005, p. 76) definem campo organizacional como "aquelas organizações que, em conjunto, constituem uma área reconhecida da vida institucional: fornecedores-chave, consumidores de recursos e produtos, agências regulatórias e outras organizações que produzam serviços e produtos similares".

Scott e Meyer (1991) utilizam o conceito de setores sociais, muito próximo ao conceito de campos organizacionais (DiMaggio e Powell, 2005), para explicar que as organizações relacionam-se em padrões vertical e horizontal. Nas conexões verticais observa-se a organização hierárquica de interesses em torno de associações com poderes coercitivos legítimos, conferidos, em última instância pelo Estado-nação. Tais associações controlam os interesses diversos, direcionando-os em favor dos interesses do campo, diminuindo a competitividade e trazendo estabilidade ao campo. O padrão vertical, portanto, representa graus hierárquicos na estrutura de poder e autoridade. Já o padrão horizontal de interações trata das relações no mesmo nível hierárquico aproximadamente.

O padrão vertical relaciona-se com os isomorfismos coercitivo e normativo, enquanto o padrão horizontal está relacionado ao isomorfismo mimético. Além disso, para Warren (1963 apud SCOTT; MEYER, 1991), as conexões verticais são mais propensas a serem construídas de forma racional e arranjadas hierarquicamente; enquanto as horizontais tendem a ser informais.

Os estudos de casos que analisam a sociedade norte-americana, no que tange à estrutura da comunidade, implementação de política pública e coordenação das agências, permitem concluir que, ao menos no setor público, "conexões verticais dominam atualmente conexões laterais entre organizações"<sup>6</sup> (SCOTT; MEYER, 1991, p. 117, tradução nossa).

Tal hipótese se confirma nos resultados de estudos conduzidos por Meyer et al. (1988, apud SCOTT; MEYER, 1991) em escolas elementares na Califórnia, em que se constatou que havia maior consenso sobre a política escolar entre escolas do que intra escolas.

Segundo Fligstein (2007, p. 75), "os pontos em comum centrais nas teorias institucionalistas se concentram no conceito de ordens sociais locais", que derivam dos

---

<sup>6</sup> "vertical connections currently dominate lateral connections among organizations".

campos conceituados por Bourdieu (2004). Essas "ordens" são os chamados campos organizacionais, por DiMaggio e Powell, e setores sociais, por Scott e Meyer.

Todavia, o Novo Institucionalismo apresenta lacunas teóricas sobre agência e poder, (PECI, 2006; FLIGSTEIN, 2007; CANDIDO et al., 2018), as quais Fligstein e McAdam se propõem a preencher por meio do conceito de campo de ação estratégica, conceito esse aplicado neste trabalho.

[...] trata-se de uma ordem social construída em nível meso a qual os atores (que pode ser individual ou coletivo) estão sintonizados e em que interagem entre si a partir de interpretações compartilhadas (para não dizer consensuais) sobre os propósitos do campo, sobre as relações com os demais integrantes do campo (incluindo quem tem poder e o motivo), e as regras que governam a ação legítima no campo" (FLIGSTEIN; MCADAM, 2012, p. 9, tradução nossa) <sup>7</sup>.

Em outras palavras, nos campos de ação estratégica encontra-se a materialização de regras abstratas em padrões repetidos de interação, que são as instituições. No entanto, não são as regras abstratas, por si só, que determinam a estruturação dos campos, mas também a ação dos atores. Como a ação racional é imbuída de elementos institucionais, a construção dos campos se dá por meio de práticas preexistentes (regras, recursos e habilidade dos atores em explorar tecnologia organizativa) associadas às habilidades sociais dos atores (em substituição à noção de *habitus* de Bourdieu). As regras de cada campo são únicas e imersas nas relações de poder entre os grupos, de forma que a estrutura e comportamento de uma organização são resultado das características do campo em que atuam (FLIGSTEIN, 2007; CANDIDO et al., 2012).

Para Fligstein e MacAdam (2012), os atores coletivos não apenas compõem os campos de ação estratégica. Os atores coletivos também são, per se, campos de ação estratégica. Assim sendo, as unidades que compõem as estruturas organizacionais da UFABC e da UFSCar, por exemplo, podem ser consideradas como campos de ação estratégica, e serem analisadas a partir dos elementos que compõem tais campos. Por outro lado, também se pode considerar que as próprias universidades estão inseridas no campo de ação estratégica denominado campo científico. Neste sentido, pode-se entender que os limites de um campo de ação estratégica são definidos a partir do recorte analítico que se pretende fazer. Metaforicamente, podemos associar tal conceito às chamadas "bonecas russas".

---

<sup>7</sup> "is a constructed mesolevel social order in which actors (who can be individual or collective) are attuned to and interact with one another on the basis of shared (which is not to say consensual) understandings about the purposes of the field, relationships to others in the field (including who has the power and why), and the rules governing legitimate action on the field".

Segundo Goldenberg (2004, p. 69), "existe uma hierarquia de legitimidade dentro do campo científico traçada de acordo com os temas que dão prestígio, recursos para a pesquisa, cargos universitários, publicações em editoras prestigiadas, etc.". Para Bourdieu (2004, p. 35) os campos científicos são o lugar de "um poder específico, 'prestígio' pessoal [...] que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles". Portanto, o prestígio é o capital em disputa nesse campo.

Para Fligstein (2007) os processos de construção e transformação do campo dependem da aplicação do conhecimento dos atores organizacionais, e o ímpeto para que ocorram é a posição dos grupos aos quais tais atores pertencem. Os grupos dominantes tentam reproduzir sua posição; os desafiantes tentam se aproveitar das oportunidades que surgem dentro ou fora do campo.

Segundo Fligstein (2007, p. 72), "a vida social gira em torno de obter uma ação coletiva, e isso requer que os participantes dessa ação sejam induzidos a cooperar". Nesse panorama, o autor destaca o papel de atores estratégicos, que tem a habilidade para conseguir a cooperação dos demais atores. Os atores hábeis têm interesses pelos quais atuam de forma estratégica agressiva e sua ação é motivada pela interação coletiva, o que direciona o comportamento estratégico para o grupo. Para tanto, os atores hábeis devem trabalhar com dois grupos: os membros de uma organização e os membros de outras organizações (campo); devem estabilizar as relações com membros de seu próprio grupo, para que ajam de forma coletiva, e desenvolver movimentos estratégicos em seu campo.

O conceito de habilidade social traz para o debate organizacional a compreensão de que a interação social não se resume ao cumprimento de roteiros pré-estabelecidos. Ela (a interação) se dá com a participação de atores ativos, que atuam em determinado campo para alcançar seus objetivos e interesses. Quando um ator consegue reunir pessoas com preferências variadas, ou seja, consegue reorganizar essas preferências em torno de uma identidade coletiva, o processo de agregação pode ganhar vida própria, de forma que outros atores seguem aqueles que já estão em cena. Assim sendo, as ações e opções são restringidas.

A habilidade pode não ser percebida quando há um grupo dominante que se beneficia grandemente das regras e são privilegiados com mais recursos. Mas quando há incerteza, a ação dos atores hábeis é fundamental para a definição da ordem social.

### **2.3 ORGANIZAÇÕES: EFICIÊNCIA X LEGITIMIDADE**

As organizações formais surgem e se desenvolvem em um contexto institucionalizado - sendo que o nível de institucionalização varia de acordo com o campo em estudo -, o que significa que, ao passo que produtos e serviços são desenhados, as regras institucionais são reproduzidas e confeccionadas.

Segundo Scott e Meyer (1991, p. 125, tradução nossa) "as organizações do ambiente institucional obterão êxito na medida em que conseguirem contratar pessoas e desenvolver arranjos estruturais e processos de produção que estejam em conformidade com as especificações das normas e/ou autoridades estabelecidas naquele ambiente"<sup>8</sup>.

Ao adotar critérios externos de legitimidade, as organizações garantem sua longevidade, e isso ocorre porque as organizações deixam de ser passíveis de questionamentos, no que tange à realidade socialmente construída, ou seja, tornam-se uma subunidade de um sistema existente.

Segundo Scott e Meyer (1991, p. 127, tradução nossa), "as organizações localizadas em ambientes mais complexos e instáveis desenvolvem estruturas internas mais complexas". No entanto, os efeitos do ambiente podem afetar unidades específicas da organização, de acordo com o nível em que as unidades se desenvolvem. Segundo DiMaggio e Powell (2005, p. 84), "as organizações em certo campo podem ser muito distintas em alguns aspectos e, ainda assim, extremamente homogêneas em outros". Portanto, cada unidade de uma mesma organização se ajusta de forma quase independente às demandas do campo, de forma que as unidades organizacionais que adotam critérios externos possuem mais poder.

A chance de sobrevivência das organizações aumenta à medida que o governo cria regras institucionais e que as organizações reagem a elas, adaptando-se aos critérios de legitimidade estabelecidos (MEYER; ROWAN, 1991). Todavia, os requisitos institucionais e de eficiência podem ser incompatíveis.

Dois problemas muito comuns incidem sobre uma organização quando seu sucesso depende principalmente do isomorfismo com regras institucionalizadas. Primeiro, atividades técnicas e demandas por eficiência criam conflitos e inconsistências nos esforços de uma organização institucionalizada para se adequar às regras cerimoniais de produção. Segundo, como essas regras cerimoniais são transmitidas por meio de mitos que podem surgir de diferentes partes do ambiente, as regras podem entrar em conflito umas com as outras (MEYER; ROWAN, 1991, p. 55, tradução nossa) .

---

<sup>8</sup> "Organizations in institutional sector will succeed to extent that they are able to acquire types of personnel and to develop structural arrangements and production processes that conform to the specifications of established norms and/or authorities within that sector".



Tais problemas ocorrem porque as organizações adotam elementos de legitimação que não são dotados, necessariamente, de eficiência. Além disso, seus elementos estruturais passam a ser avaliados tendo por referência critérios externos ou cerimoniais.

O que torna o cenário ainda mais complexo, é que tanto ambientes técnicos quanto ambientes institucionalizados originam organizações racionalizadas, todavia, de tipos diferentes: enquanto no ambiente técnico, a racionalização se traduz na combinação de meios e fins para obtenção de um resultado pré-determinado, no ambiente institucional, ela significa a criação de significados que tornam compreensíveis e aceitáveis ações passadas (SCOTT; MEYER, 1991).

Por outro lado, as regras técnicas podem se tornar institucionalizadas à medida que se tornam consistentes, perdurando mesmo depois de suas contribuições deixarem de ser úteis. Além disso, as regras institucionais se parecem com regras técnicas, as quais são muito valorizadas. Logo, na prática, torna-se difícil distinguir um caso do outro.

Os ambientes técnicos e institucionais convivem e atuam com mais ou menos força sobre as organizações. Para Scott e Meyer (1991), organizações fortes e estáveis podem se desenvolver nos dois ambientes, mas é necessário que pelo menos um deles esteja fortemente presente. Por conseguinte, quando os dois ambientes exercem simultaneamente forte pressão, temos como resultado estruturas maiores, mais complexas e mais estáveis. E, por vezes, com mais conflitos internos.

Assim, as organizações devem lidar com as regras institucionais, de origem técnica ou não, compatibilizando-as com os requisitos de eficiência, a fim de alcançarem certa estabilidade no campo, com vistas à própria sobrevivência.

As organizações, então, utilizam-se de dois recursos inter-relacionados, na tentativa de superar o conflito entre legitimação e eficiência: a "dissociação" e a lógica da confiança e da boa fé (MEYER; ROWAN, 1991).

Nas organizações fortemente institucionalizadas, as atividades relacionadas ao controle são vistas como sinais de ineficiência, por isso são relegadas a segundo plano e a coordenação entre as unidades torna-se informal. Nesse cenário, são valorizadas as relações interpessoais, de forma que os indivíduos tenham autonomia para atuar informalmente nas interdependências das unidades organizacionais. Essa dissociação entre estruturas e atividades torna-se vantajosa para a organização porque mantém uma estrutura formal legítima, enquanto, nos bastidores, as atividades são direcionadas às questões práticas decorrentes das exigências contemporâneas.

Segundo DiMaggio e Powell (1991), o consenso ideológico pode ser um substituto efetivo para as regras formais, porque reduz o custo transacional e a energia aplicada para qualquer mudança institucional.

O que permite o funcionamento da estrutura desacoplada<sup>9</sup> é a lógica da confiança e da boa-fé. Segundo essa lógica, os colaboradores internos e externos de uma organização assumem que todos os trabalhadores estão desempenhando suas funções de forma apropriada. Essa é uma das funções da profissionalização, ou seja, garantir que as pessoas vinculem-se pela boa-fé, evitando a fiscalização. Segundo Meyer e Rowan (1991), quanto mais a estrutura organizacional deriva de mitos institucionalizados, mais se mantém a lógica da confiança e boa-fé. Os compromissos decorrentes das demonstrações públicas de moral e satisfação se refletem no comprometimento dos colaboradores com que tudo funcione bem nos bastidores também. Assim, a lógica da confiança e da boa fé acaba se tornando a melhor forma de amenizar os conflitos entre eficiência e mitos, pois todos se comprometem em trabalhar da melhor forma possível. Em oposição a essa lógica estão os rituais de fiscalização e avaliação. Tais rituais quebram as suposições em que se baseia a lógica da confiança e da boa-fé, atingindo a legitimidade da organização, ao revelar certos eventos. Essas ferramentas (fiscalização e avaliação) podem ser aplicadas em favor de interesses políticos que pretendam desmoralizar organizações.

### **2.3.1 MUDANÇA ORGANIZACIONAL**

O Novo Institucionalismo destaca as mudanças abruptas, decorrentes de fatores externos às organizações. Para Powell e DiMaggio (1991, p. 11, tradução nossa), "quando ocorre uma mudança organizacional, é provável que seja episódica e dramática, respondendo à mudança institucional no nível macro, em vez de incremental e suave"<sup>10</sup>.

Para Mahoney e Thelen (2010), todavia, as organizações, após se estabelecerem, sofrem mudanças internas sutis, com importantes desdobramentos incrementais que trazem consequências para a sobrevivência das instituições e para os arranjos de interação social.

Tais mudanças estão contidas nas características das próprias instituições, pois é na lacuna entre a aplicação ou interpretação de suas regras que se encontram as oportunidades de mudanças incrementais, em que a habilidade social fará diferença, como sugere Fligstein

---

<sup>9</sup> Refiro-me ao processo de dissociação entre a estrutura e as atividades organizacionais descrito por Meyer e Rowan (1991).

<sup>10</sup> "When organizational change does occur it is likely to be episodic and dramatic, responding to institutional change at the macrolevel, rather than incremental and smooth".

(2007). Ou seja, a conformidade com os requisitos institucionais não é automática e padronizada. Os atores organizacionais interpretam as normas do campo e, nesse processo, conduzem mudanças internas. Nesse cenário, os atores hábeis encontram as oportunidades para fazer com que seus interesses prevaleçam.

Portanto, as regras institucionais são fonte de mudanças incrementais organizacionais, mas também institucionais, visto que as organizações de um campo, ao interagirem entre si, produzem novas regras para aquele campo.

Powell e DiMaggio (2005, p. 86) ressaltam as formas de poder envolvidas no processo de mudança institucional:

Na medida em que a mudança organizacional é algo não planejado e continua sendo fortemente apoiada por grupos que desejam influenciá-la, nossa atenção deveria ser direcionada a duas formas de poder. A primeira, como apontaram alguns anos atrás March e Simon (1958) e Simon (1957), é o poder de estabelecer premissas, definir normas e padrões que moldam e canalizam comportamentos. A segunda, o ponto de intervenção crítica (Domhoff, 1979) em que as elites definem modelos apropriados de estrutura e política organizacional que permanecem inquestionados nos anos que se seguem (veja Katz, 1975).

Segundo Perrow (1976 apud DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 85) “a complexidade das organizações modernas dificulta o controle”, de forma que as elites organizacionais são frequentemente incapazes de impor suas preferências, o que contraria o argumento de Domhoff.

Para Mahoney e Thelen (2010), o poder institucional relaciona-se com a mudança institucional que, por sua vez, é resultado da combinação das características do contexto político e das características das instituições. Tal combinação elege um tipo apropriado de agente e define as estratégias de ação que ele adotará.

### 3 AS ORIGENS E TRANSFORMAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

O ensino superior brasileiro, desde suas concepções iniciais, sofreu forte influência dos pensamentos educacionais franceses e alemães.

Em consequência da Revolução de 1789, a França passava, no início do século XIX, por uma ampla reforma que incluía suas instituições de ensino superior. O projeto revolucionário francês abolia as universidades (Convenção de 15 de setembro de 1793), fragmentando-as em instituições de ensino profissional, com o objetivo de destruir aquela que era vista como uma ferramenta ideológica do antigo regime, consolidando assim o regime burguês (CUNHA, 2007). De fato, Prota (1987, p. 71) afirma que "as instituições educacionais tradicionais, na França, permaneceram mais ou menos intactas até 1789". Segundo Moraes, Silva e Castro (2017, l. 943-953),

As universidades francesas nasceram há vários séculos. Uma delas, a Sorbonne (hoje Paris I - Panthéon-Sorbonne), é quase milenar. Mas já no século XVIII, resultado da afirmação do estado francês 'dirigista', começavam a ser concebidas algumas escolas especializadas, de altos saberes, mas aplicados: *École d'Artillerie*, *École du Génie Militaire*, *École des Ponts et Chaussées*, *École des Mines*.<sup>11</sup>

No século XIX, já no período napoleônico, a especialização intensificou-se com a criação de escolas dos ramos da engenharia e da administração, como a *École Nationale d'Agronomie* (1826), a *École des Télécommunications* (1818) e a *École Supérieure de Commerce de Paris* (1869)<sup>12</sup>. A criação da Universidade Imperial marcou o auge das reformas educacionais napoleônicas. Todavia, sua estrutura não passava de uma agregação de faculdades, fortemente controlada pelo Estado (PROTA, 1987; MORAES, SILVA E CASTRO, 2017).

Segundo Prota (1987, p. 79),

Na reforma napoleônica, a ideia de Universidade como uma comunidade autônoma de professores e estudantes, voltada para a investigação livre da verdade, mudou completamente de sentido; Universidade é uma corporação que tem o monopólio da instrução pública, criada e mantida pelo Estado, onde professores e funcionários exercem sua autoridade com severidade férrea, como prolongamento da autoridade do próprio Estado, para formar os quadros dirigentes da nação.

---

<sup>11</sup> Escola de Artilharia, Escola de Engenharia Militar, Escola de Pontes e Estradas, Escola de Minas (tradução nossa).

<sup>12</sup> Escola Nacional de Agronomia, Escola de Telecomunicações e Escola de Comércio de Paris (tradução nossa).

Portanto, a função da universidade no modelo napoleônico era primordialmente difundir uma doutrina ideológica.

A guerra entre Inglaterra e França foi determinante para a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. Ao fim da guerra, o rei providenciou a visita de uma missão artística ao Rio de Janeiro, configurando a incorporação da influência cultural francesa pelas classes dominantes metropolitanas (CUNHA, 2007a).

Tal influência alcançou inclusive as ideias sobre a organização do ensino superior no Brasil, com a fundação – em 1808 – de escolas isoladas de ensino superior de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, e a de Engenharia, embutida na Academia Militar no Rio de Janeiro, em 1810. Em 1827, Dom Pedro I acrescentou os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, completando a tríade dos cursos profissionais superiores que dominaram o panorama do nosso ensino superior por anos seguidos (FÁVERO, 2000; CUNHA, 2007; CUNHA, 2007a).

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937, p. 580-581 apud FÁVERO, 2006).

Com a ocupação estrangeira de parte do território da Prússia (futuramente Alemanha), iniciou-se a transferência da Universidade Real de Halle para Berlim, local não atingido pela dominação externa, a fim de preservar a identidade nacional. Simultaneamente, a Estado promovia o debate filosófico que daria origem a uma nova universidade. A reforma humboldtiana, como ficou conhecida, consolidou o sistema de gestão acadêmica com base no conceito da cátedra, instância de repartição dos campos de conhecimento em disciplinas científicas. Neste conceito, estendido à noção de “liberdade de cátedra”, para cada disciplina científica haveria um líder intelectual autônomo e responsável, tanto pela gestão dos processos administrativos, como pela gestão acadêmica dos conteúdos curriculares (CUNHA, 2007).

A primeira universidade totalmente organizada de acordo com os novos princípios e diretrizes foi a Universidade de Berlim, em 1810. Desde então, a concepção de universidade na Alemanha ganhou duas vertentes: i) a manifestação diversa do saber uno; ii) a totalização sistemática do saber diverso. A partir dessa dualidade, as propostas de criação de universidades alemãs surgiam com marcas liberais ou autoritárias (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007; CUNHA, 2007).

O pensamento francês passa a se inspirar nos padrões educacionais alemães<sup>13</sup> após a vitória da Prússia sobre a França, em 1871, relacionando as razões da vitória militar a excelência de seu ensino. Essa valorização incidia especialmente sobre a Faculdade de Filosofia, em que se desenvolvia o cultivo do saber livre e desinteressado de aplicações práticas, em completa oposição à política universitária exclusivamente voltada para a formação profissional (CUNHA, 2007).

No que tange ao aspecto dualista da universidade alemã, aproximam-se do ensino superior brasileiro as características da Faculdade de Filosofia, bem como as propostas de Fichte, orientadas pelos princípios de economia (racionalização) e de utilidade (aplicação prática do ensino), e que pregavam a universidade totalitária, em que professores e alunos eram sujeitos a uma hierarquia rígida, controlada por instâncias de supervisão e de julgamento. Já a fragmentação do conhecimento foi um elemento incorporado a partir da política educacional francesa (CUNHA, 2007).

O modelo universitário alemão também marcou sua influência no ensino superior norte-americano quando da reforma de 1860. Nele foi inspirada a Universidade de Harvard, que passou a priorizar a investigação científica e o conhecimento humanístico. Um segundo modelo, que surgiu a partir da reforma, previa dois tipos de instituição, os *junior colleges*, com duração de quatro anos, com o objetivo de preparação para o trabalho e elevação do nível de cultura geral, e os *land-grant colleges*, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais. Essa estrutura acadêmica hierárquica replicava a estrutura de classes da sociedade norte-americana (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Em 1905, cinco fundações norte-americanas instituíram uma comissão para avaliar a situação da educação superior nos EUA. A presidência da comissão foi entregue a Abraham Flexner, educador especialista em filosofia. A denominada Reforma Flexner implantou o sistema departamental, com a separação entre gestão organizacional (exercida pelos Reitores das escolas e faculdades) e governança acadêmica, nesse caso conduzida pelos departamentos, compostos por todos os professores titulares (*Full Professor*), substituindo o regime de cátedra vitalícia do modelo alemão. Além disso, a reforma fomentava a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos, propiciando flexibilidade e autonomia aos pesquisadores (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Pouco modificado, "esse modelo de arquitetura acadêmica persiste em toda a América do Norte, sendo ainda compatível com os modelos de graduação das universidades britânicas

---

<sup>13</sup> A Alemanha ainda não existia como um Estado unificado, mas já era reconhecido território alemão e seu povo.

e de todas as universidades da Comunidade Britânica" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Os Estados Unidos tornaram-se referência para o mundo capitalista, incluindo o Brasil, a partir da segunda Guerra Mundial, o que proporcionou o estabelecimento de sua influência em diversos campos, a exemplo da organização universitária brasileira.

### **3.1 OS IDEAIS CAPITALISTAS E A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

Durante a república populista (1945-1964), a expansão indiscriminada de vagas no ensino superior e, conseqüentemente, dos diplomados, levava ao mercado de trabalho, anualmente, muitos jovens à procura de emprego. Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não acompanhava o ritmo do aumento dos diplomados, em especial por efeito da redução do mercado de trabalho decorrente da espiral inflacionária. O resultado imediato foi a elevação dos requisitos educacionais, a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas, o subemprego e o desemprego (CUNHA, 2007).

Ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho era "inundado" por diplomados, destacava-se o problema dos "excedentes", que haviam sido aprovados em vestibular, mas para os quais não havia vagas disponíveis no ensino superior. Por outro lado, em determinados setores o problema era justamente o contrário: vagas sem candidatos ou, pelo menos, candidatos que pudessem ser aprovados nos vestibulares (CUNHA, 2007).

A demanda pelo ensino superior cresceu ainda mais durante o governo autoritário, instituído após o golpe de 1964, em razão de dois fatores: i) as grandes empresas monopolistas industriais (e depois para o comércio e os serviços) baseavam-se nos diplomas para administrar e promover seus funcionários; ii) as famílias das camadas médias passaram a valorizar o trabalho da mulher em ocupações que exigiam diplomação, em detrimento do magistério (SGUISSARDI, 1993; CUNHA, 2007).

Diante das exigências do capitalismo industrial, profissionais especializados eram requeridos, mas para atender aos requisitos do governo, era necessário que esses profissionais se formassem em ambientes que não proliferassem "os gérmenes da contestação, da resistência às novas regras de desenvolvimento da nova hegemonia ou da meta do Brasil-Potência" (SGUISSARDI, 1993, p. 34).

Igualmente, no decorrer da década de 1960, com a divulgação da teoria do capital humano, ganhou força a ideia de que o aumento de investimentos em educação superior contribuiria de modo determinante para o enriquecimento global da sociedade; assim, a valorização do ensino implicaria na valorização do capital (CUNHA, 2007).

Alimentados pela demanda reprimida e pelas condições de ensino insatisfatórias, com as quais colaborava seu aspecto fragmentado - criticado desde o período imperial -, o movimento estudantil e o conceito de reforma geral no ensino superior amadureciam e ganhavam força. Com o apoio do Conselho Federal de Educação (CFE) e apoio político do regime militar, configurou-se, finalmente, durante os anos 1960, uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária brasileira (CUNHA, 2007).

A modernização do ensino superior brasileiro começou a tomar forma por meio do modelo da Universidade de Brasília (UnB), que consistia na reorganização dos recursos humanos e materiais da universidade, em função da economia de escala, refletida na estrutura departamental, na configuração do conhecimento em disciplinas e da pesquisa científico-tecnológica (CUNHA, 2007).

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro conceberam a Universidade de Brasília para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil, baseando-se no modelo flexneriano. A UnB já nasceu, em 1961, sem a cátedra vitalícia, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento e com programas de formação baseados em ciclos iniciais de estudos gerais.

Também em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei n. 4.024) que teve sua versão final publicada após mais de uma década de debates acerca da filosofia que lhe serviria de suporte. Como prevaleceram as ideias liberais, a LDB privilegiou a iniciativa privada, abrindo diversas concessões que favoreceram a proliferação de instituições de ensino particulares à época.

O regime instituído após o golpe não tardou a contratar norte-americanos para auxiliarem na organização e planejamento do ensino superior brasileiro (SGUISSARDI, 1993; CUNHA, 2007). Formalizou-se, a partir de 1964, uma série de convênios com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, no acrônimo em inglês), órgão governamental norte-americano, criado por John F. Kennedy em 1961, cuja meta é administrar auxílio aos países estrangeiros para que se desenvolvam social e economicamente<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Informação obtida em <https://www.usaid.gov/who-we-are>. Acesso em 29/06/2017.



Cabe contextualizar que, com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o mundo estava fortemente dividido entre dois pólos ideológicos (países de orientação capitalista e países de orientação socialista), sendo a chamada “guerra fria” a síntese das tensões presentes.

Sob a perspectiva da modernização industrial, apesar de resultados expressivos alcançados por alguns setores industriais de países socialistas, em especial da União Soviética, pode-se afirmar que os resultados mais expressivos, em termos de inovação e qualidade em produtos e serviços, e ganhos de produtividade do trabalho vieram das economias capitalistas dos países, o que torna as organizações destes países, referências para aquelas que atuavam em campos correlatos, mundo afora.

Segundo Hall e Taylor (2003, p. 212), é possível observar os processos pelos quais as instituições são socialmente constituídas

em escala transnacional, na qual os conceitos habituais da modernidade conferem certo grau de autoridade às práticas dos estados mais 'desenvolvidos', e onde os intercâmbios que ocorrem sob a égide dos regimes internacionais encorajam acordos que difundem práticas comuns além das fronteiras nacionais.

Isso ajuda a compreender porque, antes mesmo da instalação do regime autoritário no Brasil, a concepção de organização da universidade, buscada por administradores educacionais, professores e estudantes, apontava para o modelo estadunidense.

Weber (1966) ensina que a configuração da burocracia moderna foi, em grande medida, patrocinada pelo capitalismo industrial. Portanto, é quase que um desdobramento natural que o modelo de ensino apregoado fosse permeado pela organização (e dominação) burocrática.

O sistema capitalista - embora não somente ele - desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da burocracia. [...] Seu desenvolvimento, sob os auspícios do capitalismo, criou a necessidade de uma administração estável, rigorosa, intensiva e incalculável. É esta necessidade que dá à burocracia um papel central em nossa sociedade como elemento fundamental em qualquer tipo de administração de massas (WEBER, 1966, p. 25).

Já em março de 1964, desembarcou no Brasil o *Higher Education Team*, cujo diagnóstico concluiu pela existência de um ensino superior inadequado em termos qualitativos e quantitativos, no país.

Os currículos eram rígidos, a maioria dos professores dedicava-se poucas horas por semana à universidade; faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas; os edifícios eram mal utilizados, etc. Por outro

lado, o Brasil precisaria ter 540 mil estudantes universitários (e não os 100 mil existentes) para alcançar os padrões da Argentina e do Uruguai. Ou seja, em geral, os padrões de ensino diferiam muito dos vigentes nos Estados Unidos (CUNHA, 2007).

O grupo defendeu que a USAID apoiasse o planejamento da reforma do ensino superior no Brasil, oferecendo assistência ao Ministério da Educação, ao CFE e aos conselhos estaduais de educação. Assim a agência poderia introduzir o *know-how* e a influência norte-americanos nas deliberações dos conselhos e do Ministério.

Em adição, recomendou a assistência a universidades específicas e a organização de uma Conferência de Reitores Universitários e Diretores de Institutos. O objetivo era promover a interação dos dirigentes de entidades de ensino superior do Brasil, entre si e com seus colegas norte-americanos, de modo que pudessem assumir coletiva e convergentemente a reforma desse grau de ensino na direção do modelo vigente nos Estados Unidos (CUNHA, 2007).

O relatório produzido pelo grupo recomendou ainda que o novo regime assistisse à Universidade de Brasília, em virtude de sua faculdade de Educação, que seguia os moldes dos *teachers' colleges* norte-americanos, e da influência que ela poderia exercer sobre as demais instituições de ensino superior (CUNHA, 2007).

Também em 1964, foi assinado um convênio que reuniu a Universidade Rural de Minas Gerais (Viçosa), a Universidade de São Paulo (Piracicaba) e a Universidade do Rio Grande do Sul às universidades norte-americanas de Purdue, Wisconsin e Ohio. Sucessivos acordos, prorrogados até 1975, enfatizaram a pós-graduação, prevendo o "treinamento" avançado de bolsistas brasileiros naquelas universidades dos Estados Unidos e o fornecimento de equipamentos e de serviços de consultoria. Com os recursos desse convênio e seus desdobramentos, foram enviados professores brasileiros aos Estados Unidos e trazidos professores visitantes e consultores, principalmente da Universidade de Houston. A destinação de recursos para a tradução de livros norte-americanos para a língua portuguesa foi ampliada (CUNHA, 2007).

A fim de sistematizar as ideias em pauta, entre dezembro de 1964 e janeiro de 1965, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes) promoveu um simpósio sobre a reforma da educação. O modelo proposto para o ensino superior brasileiro nos textos preliminares, preparados para o simpósio, era o vigente nos Estados Unidos. A proposta era copiar ou adaptar vários aspectos da estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas, como os *colleges* e os *teachers' colleges*.

O curso de graduação deveria ser fragmentado em: i) bacharelado superior, equivalente ao *college*, que seria a primeira graduação universitária, obtida em cursos de três anos de duração, em universidades ou em faculdades isoladas de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de oferecer conhecimentos que permitissem a atuação em profissões não especializadas; e ii) licenciatura, equivalente ao *teachers' colleges*, que deveriam servir de base para a criação das faculdades de Educação ou Escolas Normais Superiores, a partir das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras vigentes. Essas unidades teriam seus cursos divididos em dois ciclos, cada um com dois anos de duração. O primeiro ciclo formaria bacharéis em Ciências da Educação. O segundo ciclo, visando à licenciatura, forneceria a capacitação profissional para o ensino de matérias nos campos das Artes, das Letras, das Ciências Físicas e Matemáticas, das Ciências Naturais e Biológicas, das Ciências Sociais, etc. (CUNHA, 2007).

Outro grande projeto visava organizar uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos. Esse passou a ser conhecido como o convênio MEC-USAID, do qual é produto o denominado Relatório Atcon, em homenagem ao autor.

Após visita a 13 universidades brasileiras, em sua proposta administrativo-pedagógica, Atcon critica a tendência das universidades brasileiras de anexar institutos a faculdades tradicionais e de organizar institutos centrais, justapostos àquelas unidades ou as substituindo.

Quanto aos institutos, primordialmente destinados às pesquisas, Atcon os defendia “apenas nos casos de áreas especializadas, quando resultantes de atividades conjuntas de outras universidades e instituições não acadêmicas, públicas e privadas” (CUNHA, 2007, p. 193). A proposta era que a pesquisa fosse desenvolvida nos departamentos.

Já os institutos centrais concentrariam os recursos e atividades de ensino e pesquisa de determinado campo do conhecimento, e teriam o papel de oferecer uma educação formal geral, semelhante à norte-americana. Esse modelo foi utilizado pela Universidade de Brasília e, devido ao seu prestígio, implantado em outras universidades brasileiras. Todavia, a multiplicação desses institutos, em cada universidade estaria inchando o conselho universitário, trazendo prejuízos para a direção da instituição. Além disso, o modelo estrutural antigo resistia ao novo, de forma que eram ministradas as mesmas disciplinas nas escolas profissionais e nos institutos centrais, por exemplo (CUNHA, 2007).

No Quadro 1, são sintetizadas as estruturas administrativo-pedagógicas “antiga”, baseada no modelo humboldtiano e “nova”, proposta por Atcon com base no modelo estadunidense.

**Quadro 1 - Síntese das estruturas administrativo-pedagógicas.**

Unidade organizacional	“Estrutura antiga” (baseada no modelo humboldtiano)	“Estrutura nova” (baseada no modelo estadunidense)
Departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicado ao ensino e à pesquisa</li> <li>• Composto por cátedras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicado à pesquisa</li> <li>• Unidade indivisível</li> </ul>
Instituto Central	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicado ao ensino e pesquisa, conforme campo do conhecimento</li> <li>• Responsável pela educação formal geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justaposto ou substituto das faculdades</li> </ul>
Instituto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicado às áreas especializadas</li> <li>• Relacionado a atividades conjuntas de universidades e outras instituições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexado às faculdades tradicionais</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Relatório concluiu que era necessária uma reforma administrativa, baseada no modelo da empresa privada, para que a universidade fosse capaz de desenvolver mecanismos de controle interno, que lhe proporcionaria independência acadêmica e financeira, ao invés do forte controle exercido pelo Poder Executivo (CUNHA, 2007).

Para justificar a utilização do modelo de empresa privada, Atcon, citado por Sguissardi (1993, p. 57) afirma ser "fato inescapável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública." O Relatório Atcon detalha o organograma para um sistema administrativo universitário, baseado na ideia central de desenvolvimento de controles internos e desvinculação total entre o planejamento da ação universitária e sua execução.

A ideia de desobrigação financeira do Estado em relação ao ensino superior manifesta-se junto às Universidades Federais desde 1961, quando passam a adotar o modelo fundacional, por força da LDB. Porém, na prática, como é esperado de um regime autoritário, o governo buscava formas de manter o controle político-administrativo, especialmente o

orçamentário, e o controle de expansão de cursos e custos, combinando a proibição de novas contratações e a nomeação unilateral de seus dirigentes (SGUISSARDI, 1993; CUNHA, 2007).

Segundo Sguissardi (1985), citado por ele mesmo (1993, p. 35), o relatório "respondia a uma das tendências do regime pós-64, a da privatização do ensino ou da desobrigação do Estado, em termos financeiros, com a educação superior, mas contrariava a tendência à centralização do poder e ao controle político da educação".

As linhas gerais do Relatório Atcon difundiram-se e passaram a ser praticadas por algumas instituições de ensino. Essas ideias estavam alinhadas com aquelas apresentadas no simpósio organizado pelo Ipes, no ano anterior e foram elas que impeliram o Ministério da Educação ao CFE, em agosto de 1966, em seu parecer sobre a reformulação das universidades federais (SGUISSARDI, 1993; CUNHA, 2007).

A resposta do CFE, acompanhada de um anteprojeto de lei, indicava que faltava à universidade brasileira unidade e definição de objetivos, que teriam por consequência a dispersão de meios.

O referido anteprojeto de lei transformou-se, em novembro do mesmo ano, no decreto-lei 53 de 1966. Esse dispositivo traçou princípios e normas de organização para as universidades federais: vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade ensino-pesquisa; concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo que formasse um sistema comum para toda a universidade; separação de ensino visando à formação profissional e à pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins; fragmentação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino médio e de especialistas em Educação - a Faculdade (ou Centro) de Educação (CUNHA, 2007).

Esse dispositivo legal é resultado da combinação de dois tipos de isomorfismo: i) o isomorfismo mimético, uma vez que se baseia nas propostas de mudança que compunham o Relatório Atcon, manifestamente reproduzidas a partir do modelo estadunidense; e ii) o isomorfismo coercitivo, decorrente da ordem governamental traduzida na força do decreto-lei em si.

Todavia, em paradoxo com o propósito de modernização, o decreto-lei 53 de 1966 mantinha o regime das cátedras. Os professores catedráticos atuavam como mediadores entre o Estado e o povo, por isso concentravam, dentro das Universidades, poderes políticos e administrativos (FÁVERO, 2000; CUNHA, 2007), revelando aspectos das formas da

dominação burocrática especificada por Weber (2004): apesar de ser nomeado por escolha do governante e não por voto, detinha certa autonomia para determinar regras institucionais.

Segundo Fávero (2000, p. 5), o poder do professor catedrático remonta ao Estado-Novo, quando passam a atuar como "elementos efetivamente capazes de captar o 'espírito do povo', bem como suas ideias e aspirações, organizando-as e tornando-as uma parcela do próprio pensar público, a ele submisso e com ele concordante".

A manutenção do regime de cátedra, pela resistência à sua abolição, indica a força do grupo então dominante, os professores catedráticos, na instituição. Tal força estava evidentemente vinculada ao saber que detinham e que os legitimava no campo, exatamente como ocorria nos outros países aonde a universidade vai se consolidando como instituição fundamental no mundo contemporâneo.

Outro decreto-lei, 252 de 1967, emitido para melhor detalhar o decreto-lei 53, e para tentar eliminar a contradição relacionada às cátedras, determinava que as unidades universitárias se organizassem em departamentos, que seriam a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, compreendendo as disciplinas afins, os professores e os pesquisadores com objetivos comuns.

No entanto, a fim de não frustrar os interesses criados pelos privilégios anteriormente concedidos, o decreto-lei determinava que o chefe de departamento fosse um professor catedrático. Os chefes de departamento de uma mesma Faculdade ou Centro constituiriam o conselho departamental e os representantes dos departamentos participantes de cada curso formariam o colegiado desse curso, encarregado da sua coordenação didática. O documento normativo decretava as áreas fundamentais dos conhecimentos humanos aos quais deveriam corresponder unidades ou subunidades de ensino e pesquisa básicas nas universidades: Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas e Biológicas; Geociências; Ciências Humanas; Filosofia; Letras; Artes.

O referido colegiado do curso rascunha uma primeira "versão" daquilo que hoje chamamos de "coordenação de curso". Essa instância nasce, portanto, por meio de um processo de isomorfismo coercitivo, já que é resultado do decreto-lei 252 de 1967. A estrutura proposta para o curso é matricial-funcional, na qual o "projeto" é o curso e as "áreas funcionais" são os departamentos. Tal colegiado possui uma função específica - didática -, o que desde o início lhe confere pouca ascendência sobre a atuação do professor, que, por sua vez, está sob outra "autoridade": o chefe de departamento. Como o chefe de departamento é um professor catedrático, sua atuação transporta a autoridade simbólica presente no modelo

humboldtiano. A mesma autoridade talvez não se conserve nos dias atuais, entretanto, como se pode verificar ao longo deste trabalho, é reconhecida pelos entrevistados, independentemente da universidade em que atua.

De acordo com Cunha (2007), contrariando a departamentalização do conhecimento, especialmente a decorrente da segregação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, professores, pesquisadores e estudantes das mais diferentes áreas reuniram-se na Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC), no intuito de recuperar a interdisciplinaridade do conhecimento, sem extinguir a progressiva especialização. A SBPC, durante os anos 70, assumiu o papel de resistência à ideia de extrema especialização do saber científico.

A resistência denota instabilidade no campo, pois as mudanças propostas pelos atores incumbentes, encontram forte resistência entre os "desafiantes", representados pela SBPC. Como a questão dos "excedentes" era recorrente na justiça brasileira, o que criou certa jurisprudência sobre o assunto, diversos juízes passaram a conceder mandados de segurança a grupos de estudantes, obrigando as Universidades a matriculá-los. Consequentemente, os cursos que requeriam infraestrutura física mais robusta para seu funcionamento e docentes com qualificação especializada, tiveram dificuldades de improvisar perante as dificuldades, tornando evidentes as falhas e a saturação do sistema universitário brasileiro, cada vez mais deteriorado (CUNHA, 2007).

Além da precariedade do sistema, as diversas intervenções militares nas universidades públicas, especialmente nos dois primeiros anos de governo militar, e a falta de diretrizes para esse campo, incentivaram a movimentação estudantil.

Assim, em 1967, um decreto do presidente da República instituiu comissão especial no Ministério da Educação para: a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro de Estado.

O Relatório Meira Mattos, como veio a ser conhecido o parecer, tentava agilizar a burocracia, de modo que eliminasse razões imediatas para o movimento de estudantes e professores. Entre as causas da baixa produtividade existentes na universidade brasileira, o Relatório destacou duas: "o professor ocioso e o espaço ocioso". Para eliminá-los, sugeriu a contratação dos professores pela legislação trabalhista, a proibição da acumulação de cargos pelos que fossem funcionários públicos, compensada por um significativo aumento de salários (SGUISSARDI, 1993; CUNHA, 2007).

Contudo, a grande solução seria mesmo a adoção do regime de créditos, que permitiria o ingresso de mais de uma turma por ano e otimizaria o aproveitamento dos recursos humanos e materiais existentes. O regime seriado, vigente à época, levava a uma precária utilização das salas de aula e dos laboratórios, que ficavam ociosos por muito tempo, à espera de turmas em horários espaçados. Também seria necessário adotar uma política forte de expansão das matrículas, subordinada à contenção de recursos.

Em julho de 1968, foi constituído um grupo de trabalho que apresentou anteprojetos de leis e de decretos, que se destinavam à regulamentação de aspectos da reforma universitária, acompanhados por um relatório em que se apresentaram as justificativas das medidas sugeridas.

O relatório em pauta, numa repetição dos documentos produzidos anteriormente, com os quais claramente convergia, propunha a divisão dos cursos de graduação em dois ciclos: básico e profissional. O ciclo básico corrigiria falhas do ensino médio, evidenciadas pelo vestibular; orientaria para a escolha das carreiras e proporcionaria estudos básicos para o ciclo profissional. Esse mecanismo poderia absorver a demanda de jovens que procuravam o ensino superior, dirigindo o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados para os que tinham vagas sobrando. Tal medida requereria uma crescente unificação do vestibular, como se vê atualmente com a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Outra proposta do Grupo de Trabalho era oferecer cursos de duração mais reduzida, paralelos aos cursos básicos, de modo que diminuísse o custo do ensino e atendesse às necessidades da indústria. A contrapartida seria a instituição de cursos de pós-graduação nas áreas tecnológica, gerando, assim, o conhecimento necessário ao desenvolvimento do país. Repetia-se a recomendação de eliminação da duplicação de meios para os mesmos fins, de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias e, por conseguinte, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica e o regime de créditos.

De acordo com Vieira (1982), citada por Cunha (2007, p. 237), o Relatório considerava que "a ideia de racionalização é o princípio básico da reforma universitária proposta, dela derivando as demais diretrizes. (...) Qualquer que fosse o ângulo da tomada, a racionalização era vista como o caminho por excelência da reforma universitária".

O Relatório aproxima-se da descrição de Weber sobre as qualidades da burocracia:

Precisão, velocidade, certeza, conhecimento dos arquivos, continuidade, direção, subordinação estrita, redução de desacordos e de custos materiais e pessoais são qualidades que, na administração burocrática pura, e fundamentalmente na sua



forma monocrática, atingem o seu nível ótimo. A burocracia planejada é, nos mencionados aspectos, comparativamente superior às restantes formas de administração, colegiada, honorífica e não profissional. Inclusive, tratando-se de tarefas complexas, o trabalho burocrático por salário resulta não somente mais preciso, mas também, em última instância, menos custoso que o serviço ad honorem formalmente não remunerado (WEBER, 2012, p. 212).

Nesse sentido, destaca-se a ideia de redução do custo do aluno, uma vez que a unificação de instituições e a própria mudança da estrutura interna das universidades, aliadas às demais medidas propostas, resultariam no aumento da produtividade dos recursos materiais (salas, bibliotecas, laboratórios, quadras de esporte) e humanos (professores), de forma que cada aluno custaria em média cada vez menos.

A reforma proposta, portanto, dialoga com a burocracia de Weber, cujo principal aspecto é a racionalização. O sistema burocrático, tal como a reforma, se dá segundo aspectos objetivos e calculáveis, afastados de considerações pessoais. A reforma, entendida, então, como uma expressão do sistema capitalista, alimenta a própria burocracia, ao passo que se presta a formar mão de obra especializada para atuar no mesmo sistema ou em sua criação.

Os problemas pedagógicos resultantes da racionalização, por outro lado, foram ignorados. Assim, para driblar o sistema de matrícula por disciplinas, eram criados pré e co-requisitos e as denominações de disciplinas eram alteradas para que se tornassem exclusivas de determinado curso, departamento ou faculdade.

O Relatório e os anteprojeto de leis e decretos elaborados pelo GT foram encaminhados ao presidente Costa e Silva em agosto de 1968, e ao Congresso Nacional em outubro do mesmo ano. No mês seguinte, o Congresso aprovou a lei que fixava "normas para a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média". Depois de vetar muitas passagens, o presidente da República sancionou a lei 5.540/1968.

Considerando o aspecto controlador do regime em voga e a movimentação estudantil, a universidade brasileira não se estruturou exatamente como idealizou Atcon. No entanto, alguns membros do CFE assumiram o modelo centro-departamentos como o mais adequado. Por isso, as universidades que adaptaram seus estatutos à Lei de Reforma Universitária e as que foram criadas nos anos 1970 adotaram a estrutura centros-departamentos para receber apoio desses poderosos conselheiros, uma evidente fonte de isomorfismo coercitivo conceituados por DiMaggio e Powell (2005).

Conclui-se que a reforma universitária, consubstanciada na lei 5540/1968, foi resultado da combinação de uma doutrina baseada no idealismo alemão de sistema de cátedra

vitalícia com um modelo organizacional inspirado no modelo norte-americano, ainda que mal adaptado.

Como exemplo, foi incorporado à arquitetura acadêmica brasileira o mestrado, interpretado como formação de pós-graduação, uma espécie de licenciatura para a docência na educação. No entanto, não foi feito o corte do curso superior em dois níveis. O que sobrou desse intento foi a divisão do curso profissional de graduação em dois ciclos, o básico e o propriamente profissional, sem que ao primeiro correspondesse um grau acadêmico, como se pretendia. Não obstante, a matrícula por disciplina e o regime de créditos foram amplamente aceitos.

Almeida Filho (2017) atribui a incompletude da reforma ao suposto tradicionalismo de que é evado o ensino superior brasileiro: “em menos de 10 anos, as universidades brasileiras que passaram por aquela reforma já haviam recuado, quase completamente, em relação às alterações de estrutura institucional e de arquitetura curricular”.

Não obstante ser incompleta, "a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que havia de menos interessante no já testado modelo estadunidense" (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Por outro lado, criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então estavam relativamente desconectadas. Além disso, institucionalizou-se a carreira acadêmica e a legislação estabeleceu o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Ainda, a tendência interventora e centralizadora presentes no novo regime, combinada com as ações recomendadas pelos diversos relatórios, culminam em uma reforma universitária que pretendia estruturar um ensino universitário mais racionalizado e eficiente, sem prejuízo ao controle político-ideológico, garantindo assim a segurança do novo modelo de desenvolvimento.

### **3.2 MUDANÇAS POLÍTICAS E ECONÔMICAS E A CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA UFSCar**

No ínterim de oito anos em que se deu o processo de implantação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Brasil transitou de um regime autoritário a um governo populista. Neste período, ao contrário do que se pode deduzir quando a história do período

militar é retomada, se concretizou a reforma universitária idealizada pela sociedade brasileira desde os anos 1940, ainda que tal transformação não tenha sido isenta de conflitos, mas seja decorrente deles (CUNHA, 2007).

A criação da UFSCar, em 1960, é contemporânea à da Universidade de Brasília (UnB) e utilizou-se de aspectos do projeto da UnB, cujo modelo já era reconhecido, para que conseguisse a tardia aprovação de sua implantação, em 1968. A UFSCar não surge referendada em projeto claro e consistente de universidade, pelo contrário,

a sequência dos fatos vai consolidando os traços de uma realidade cada vez mais sólida: a busca incansável de recursos, patrimônio e legitimidade oriundos do poder público para a constituição de uma entidade na área cultural-científico-educacional. Busca de uma instituição que sirva à população de São Carlos e do Estado, sim, mas - porque conquistada e garantida pelas ações do grande político-empresário e aliado das forças que sustentam o regime militar-autoritário - que possa servir "legitimamente" aos seus interesses (SGUISSARDI, 1993, p. 117).

Em 1961, temos a publicação da Lei de Diretrizes Básicas, que promoveu a interiorização do ensino superior (público e privado) em São Paulo, em sintonia com o processo de interiorização da indústria no Estado, intensificado após a Primeira Guerra Mundial.

Assim, a instalação de faculdades em pequenas ou médias cidades do interior teria como objetivo a dinamização econômica, atendendo às demandas do capital industrial, que requer profissionais habilitados. Tanto é que entre 1960 e 1968, intervalo entre a criação e implantação da UFSCar, o crescimento industrial de São Carlos baseia-se especialmente do desenvolvimento de certos setores industriais, que coincidem com aqueles em que atuava a maior liderança política e empresarial de São Carlos, Ernesto Pereira Lopes, protagonista da implantação da UFSCar (SGUISSARDI, 1993).

Outro motivo seria a associação entre a presença da universidade e prestígio, em reprodução à função "que o título acadêmico desempenha para o estudante individualmente considerado: para este, a faculdade é valorizada mais pelo diploma que outorga do que a qualificação que deveria conferir" (BIANCHI; PASTORE, 1972 apud SGUISSARDI, 1993, p. 37).

O primeiro projeto de implantação da UFSCar é proposto em 1960 por Lauro Monteiro da Cruz, considerado um dos maiores especialistas do Congresso Nacional no campo da legislação relacionada ao ensino superior (também mentor da futura Lei de Diretrizes Básicas de 1961).

Curiosamente, a cidade de São Carlos não tomou conhecimento da criação da UFSCar, até ser surpreendida pelas manchetes dos jornais “O Estado de São Paulo” e “Folha de São Paulo”, em dezembro de 1960, o que demonstra que a criação da UFSCar não foi uma reivindicação nem da população nem de grupos locais organizados (SGUISSARDI, 1993).

Se, em tese, a localização geográfica dos cursos superiores deveria atender a critérios como existência de mercado de trabalho, clientela potencial e disponibilidade de recursos organizacionais e humanos qualificados, na prática são critérios políticos e particularistas (empresariais) que prevalecem. Criam-se cursos que requeiram o menor investimento. O pessoal docente é recrutado "entre o pessoal influente na cidade, estruturando-se os currículos em função das preferências específicas desses indivíduos e não das necessidades de cada curso" (BIANCHI & PASTORE, 1972 apud SGUISSARDI, 1993).

Após a revogação de artigos da Lei de Criação da UFSCar, o que inviabilizava sua instalação, um projeto substitutivo foi apresentado à Comissão de Educação e Cultura, propondo sua transformação em fundação - que lhe proporcionaria uma administração mais flexível, próxima a de uma empresa -, estruturada em institutos centrais e faculdades, semelhante à prevista para a Universidade de Brasília:

A Universidade será uma unidade organizada integrada por institutos centrais de ensino e de faculdades destinadas à formação profissional, cabendo aos institutos centrais, na esfera de sua competência: a) ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes; b) formar pesquisadores e especialistas; c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos na sua especialidade.

Às faculdades incumbirá: a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica; b) ministrar cursos de especialização e pós-graduação; c) realizar pesquisas e estudos no seu campo de atividade.

Integrarão o conjunto de institutos centrais, além de outros, os seguintes, que serão instalados progressivamente: Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Ciências Humanas, Letras e Artes.

Os cursos de graduação ministrados nas faculdades complementarão os cursos básicos dos institutos centrais. (O CORREIO DE SÃO CARLOS, 1963 apud SGUISSARDI, 1993, p. 90).

Apesar do parecer favorável emitido pelo MEC, em junho de 1967, à implantação da UFSP (Universidade Federal de São Paulo) em São Carlos, foi às vésperas da definição sobre a Lei de Reforma Universitária que, finalmente, em maio de 1968, após intermináveis articulações e rearticulações político-partidárias, o presidente Costa e Silva assinou o Decreto 62.758/68, que instituiu a UFSCar.

O decreto instituiu que a UFSCar seria completamente nova, ou seja, não seria resultado da federalização de outras instituições de ensino, e que seu patrimônio seria

constituído de 300 hectares de terra a ser doada pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Fora o terreno, o decreto não constituiu nenhum patrimônio rentável que garantisse a manutenção da Universidade, ficando esta por conta quase exclusiva das dotações orçamentárias da União.

As turbulências que culminaram na instauração da UFSCar, levaram-na a concentrar-se na busca de nichos de especialização, que não coincidissem com as áreas de especialização da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP). Assim, a “vocação” da UFSCar foi aos poucos se definindo por algumas áreas especializadas, sempre focando na pesquisa, no regime de dedicação exclusiva e na alta qualificação de seu corpo docente (SGUISSARDI, 1993).

O documento diretor intitulado “Termo de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos” determina que um dos objetivos da UFSCar é "atuar, de forma decisiva, na formação de professores do ensino secundário e superior, principalmente na área das ciências básicas”, assim como preparar profissionais, por meio da pós-graduação, para “atuar de forma criadora no processo de tornar realidade uma tecnologia nacional autônoma" (RODRIGUES, 1969 apud SGUISSARDI 1993, p. 136), refletindo o progresso da industrialização da época.

Em novembro do mesmo ano, decidiu-se pela abertura dos Cursos em Licenciatura e Bacharelado em Engenharia de Ciências de Materiais, que fariam a UFSCar participar do desenvolvimento científico e tecnológico do país nas áreas consideradas de ponta, com o cunho da multidisciplinaridade.

Em sua primeira versão, o Estatuto da UFSCar ainda seguia em linhas gerais o que era estabelecido pelo Decreto de sua instituição e sua estrutura lembrava muito a da UnB, sendo composta por Institutos, Faculdades e Órgãos Suplementares. Os Institutos previstos eram: Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Letras, Artes e Comunicações e Neurociências. As Faculdades: Tecnologia, Educação, Arquitetura, Ciências da Saúde e Estudos Sociais. No entanto, em 1970 a UFSCar contava apenas com o Instituto de Ciências e o Instituto de Tecnologia Educacional; nenhuma Faculdade chegou a ser constituída.

Quando da discussão do Estatuto pelo Conselho de Curadores da UFSCAR, em 1972, decidiu-se por estruturar a Universidade em Centros: Centro de Ciências Humanas, Centro de Ciência e Tecnologia e Centro de Letras e Artes. Acrescentou-se o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Muito posteriormente, na década de 90, com a incorporação do Instituto do Açúcar e do Alcool, é criado o Centro de Ciências Agrárias, em Araras.

Atualmente a UFSCar conta com quatro campi<sup>15</sup>: Campus São Carlos, Campus Araras, Campus Sorocaba, localizados nas cidades que lhes emprestam nome, e Campus Lagoa do Sino, em Buri, interior paulista. Os campi são constituídos conforme o Quadro 2.

**Quadro 2 - Campus da UFSCar e alocação dos Centros**

Campus	Centros
São Carlos	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS; Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia - CCET; Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH
Araras	Centro de Ciências Agrárias (CCA)
Sorocaba	Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB); Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT); Centro de Ciências e Tecnologias para Sustentabilidade (CCTS)
Lagoa do Sino	Centro de Ciências da Natureza (CCN)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponíveis no sítio eletrônico da UFSCar (2017).

De acordo com o sítio eletrônico da Coordenadoria de Comunicação Social (CCS) da UFSCar<sup>16</sup>, há:

- 12.498 alunos inscritos em cursos de graduação presencial, sendo 8.486 em São Carlos, 987 em Araras, 2.875 em Sorocaba e 150 no campus Lagoa do Sino;
- 1.939 alunos na graduação à distância;
- 2.380 alunos na pós-graduação lato-sensu (especialização), sendo 2006 em São Carlos, 65 em Araras e 309 em Sorocaba;
- 3.658 alunos na pós-graduação stricto-sensu, sendo:
  - São Carlos: 3.259, sendo 1.352 alunos no mestrado acadêmico, 319 no mestrado profissional e 1.588 no doutorado;
  - Araras: 81 alunos no mestrado acadêmico;
  - Sorocaba: 318, sendo 278 alunos no mestrado acadêmico e 40 no mestrado profissional;
- 1.179 servidores docentes de 3º grau, sendo 4,5% mestres, 91,6% doutores, sendo 98,6% com Dedicção Exclusiva, assim alocados: 903 em São Carlos, 80 em Araras, 186 em Sorocaba e 10 no campus Lagoa do Sino, em Buri;

<sup>15</sup> Dados obtidos em <http://www.cartadeservicos.ufscar.br/estrutura-organizacional>, acesso em 28/6/2017.

<sup>16</sup> Dados de 2015, disponíveis em <http://www.ccs.ufscar.br/dados-da-ufscar>, acesso em 01/07/2017.

- 922 servidores técnico-administrativos, sendo 186 servidores de nível de apoio, 504 de nível médio e 230 de nível superior; assim alocados: 745 em São Carlos, 78 em Araras, 97 em Sorocaba e 2 no campus Lagoa do Sino, em Buri.

A estrutura organizacional da UFSCar é reflexo do debate sobre a reforma universitária que ocorreu ao longo dos anos 1960, e que legitimou o modelo de educação superior norte-americano como o mais adequado. Esse modelo, materializado, primeiramente, na UnB, tornou-se o parâmetro para as demais universidades.

O pano de fundo para a adoção desse modelo é o processo de legitimação das instituições norte-americanas, reforçado pela hegemonia dos Estados Unidos no período pós Segunda Guerra Mundial.

As mudanças estruturais recomendadas pelo modelo norte-americano, no entanto, foram acolhidas apenas em parte. A adoção de créditos foi bem-sucedida e serviu aos propósitos de otimização das matrículas para o sistema de ensino superior. Por outro lado, a criação dos Centros, na UFSCar, não coincidiu com a otimização de recursos: as disciplinas, por exemplo, são criadas pelos departamentos, o que o pode ensejar sua duplicação.

A influência do modelo norte-americano provocou importantes alterações no campo organizacional, modificando o paradigma vigente, resultando em um modelo de estrutura organizacional híbrido, que combina elementos do ensino superior norte-americano e do modelo de ensino então vigente no Brasil.

### **3.3 A NOVA VELHA REFORMA**

A crise econômica que se abateu sobre a América Latina durante os anos 1980 trouxe consequências negativas para o sistema universitário público brasileiro. Conhecido como "década perdida", esse período foi marcado por resultados econômicos medíocres.

Segundo Silva (2001, p. 272-273),

a crise econômica dos anos 80 e as incertezas criadas pelos altos índices de inflação refletiram-se no ensino superior. O número de inscrições em exame vestibular baixou de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1985, voltando a 1,8 milhões em 1989; o número total de vagas aumentou apenas de 404.814 em 1980 para 466.794 em 1989; o número de matrículas foi 1.377.286 em 1980 e 1.367.609 em 1985, chegando a 1.518.904 em 1989, um crescimento inferior ao da população (MEC/INEP, 2000). Durante esse período o sistema privado implantou 19 universidades e aumentou em 43,6% as suas matrículas e em 57% a sua oferta de vagas; o sistema público instituiu dez universidades (uma federal, sete estaduais e duas municipais) aumentando as

matrículas em 13,7% e as vagas em 10,2% graças a estados e municípios, uma vez que a rede federal se manteve paralisada.

Além disso, segundo Miranda (1988 apud FÁVERO, 2000, p. 12-13), o departamento "representava um fator limitador à associação ensino, pesquisa e extensão", que acabava por estimular "o trabalho individual, em detrimento do coletivo". Como solução, foram criados os Centros para alocar os departamentos, porém tais Centros não permitem a integração das funções ensino, pesquisa e extensão.

Em 1985, ocorreu uma tentativa de se realizar uma reforma universitária capaz de corrigir os equívocos da Reforma de 1968. O governo Sarney instituiu a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, incorporando segmentos outrora excluídos do debate político-organizacional (UNE, ANDES e FASUBRA), criada com o objetivo criar propostas pragmáticas, oferecendo assim subsídios concretos para uma nova política de educação superior. Após sete meses de trabalho, a Comissão apresentou seu Relatório Final ao Ministério da Educação, porém nenhum projeto de lei chegou a ser encaminhado ao Congresso Nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Durante o Governo FHC (1994-2002), a questão da educação superior situa-se no contexto neoliberal a que o país se submeteu, a fim de acompanhar as orientações do Consenso de Washington (1989), que sintetizaram os interesses do FMI e do Banco Mundial. Segundo Sguissardi (2006), nesse período, o equilíbrio orçamentário preconizado mediante a redução de gastos públicos e diminuição das funções do Estado efetivou-se por meio de uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado, que teve por consequência a reconfiguração das esferas pública e privada, assim como da educação superior.

Para implantar sua proposta de autonomia universitária, o governo FHC apoiou técnica e politicamente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96); aprovou a Lei nº 9.192/95, que regulamentou o processo de escolha dos dirigentes das IFES; e estabeleceu o exame de final de curso para os alunos de graduação (ENC); dentre outros dispositivos legais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Em 1998 foram instituídas pelo Ministério da Educação as primeiras Comissões de Especialistas para elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, para os diferentes cursos de graduação. De acordo com a Universidade Federal da Bahia (2007), em análise a essas propostas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão encarregado de orientar a política educacional do País, apontava para tendência de implantação dos



Bacharelados Interdisciplinares, caracterizado pela formação generalista, flexibilidade curricular e interdisciplinaridade.

A mudança de governo, em 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais, voltando à pauta o tema reforma universitária. Ampliou-se o investimento, novas unidades foram implantadas, novos docentes e funcionários foram contratados mediante concurso público, e os salários foram atualizados.

A pedido do Ministério da Educação e Cultura, em 2004, a Academia Brasileira de Ciências produziu o documento intitulado Subsídios para a Reforma da Educação Superior, a fim de contribuir com o debate sobre Reforma Universitária, tema também abordado no livro *Repensando a Universidade*, conhecido popularmente como Manifesto de Angra.

O Manifesto de Angra, resultado dos debates organizados pela Coordenação de Programas de Estudos Avançados da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocorridos em 1998 em Angra dos Reis, conclama a necessidade de reforma urgente para a defesa da universidade pública brasileira, a partir do pressuposto de que a sociedade anseia pelo desenvolvimento do país, que é obtido por meio da pesquisa desenvolvida nas universidades públicas.

Os documentos apresentados detalham diversas propostas que concernem à estrutura e a avaliação das instituições de ensino superior, bem como novos paradigmas curriculares, destinados a favorecer uma formação básica sólida e ampla, tão necessária em tempos de rápido desenvolvimento do conhecimento. Seu ponto de partida é análise dos modelos curriculares norte-americano e europeu de ensino superior.

De um lado, vigora o modelo norte-americano de educação superior, ao mesmo tempo fonte e resultado do poder político e econômico dos Estados Unidos. De outro lado, efeito do Processo de Bolonha, consolida-se o modelo unificado europeu.

Os países europeus chegaram ao final do século XX com uma grande heterogeneidade de modelos de educação superior. Um grau obtido em determinado país, não tinha equivalência com o obtido em outro. Na segunda metade dos anos 1990, a formação de políticas para a União Europeia (UE), sob os efeitos da globalização, passa a se direcionar para a educação superior, que ganha contornos transnacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Em 1999, ministros de 29 Estados europeus subscreveram a Declaração de Bolonha, assumindo o compromisso com o processo de reforma universitária, cujo principal objetivo era estabelecer um sistema de educação superior caracterizado pela coerência,

compatibilidade, competitividade, especialmente em relação ao modelo norte-americano, e atratividade para estudantes europeus e não-europeus (EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION, 1999). Para Lima, Azevedo e Catani (2008), o modelo organizacional anglo-americano torna-se referência central para o modelo europeu em diversos aspectos: estrutura, regulação, hegemonia linguística e cultura.

Tendo em vista a grande diversidade dentre os países signatários, a Declaração busca afastar a ideia de homogeneização, insistindo na harmonização de políticas com o intuito de promover a dimensão europeia dos currículos, a cooperação internacional, a mobilidade, o intercâmbio e desenvolvimento de um sistema de avaliação de qualidade.

O texto da Declaração de Bolonha assume com clareza a ideia de devolver à Europa sua anterior posição central no fornecimento de serviços educativos, uma vez que objetiva disseminar mundialmente o sistema de ensino superior europeu, tendo em vista que "a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países"<sup>17</sup> (EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION, 1999, p. 02, tradução nossa).

Para tanto, as linhas de ação estabelecidas voltam-se para a adoção de metodologias que permitam a comparação entre os sistemas nacionais, tornando-os assim minimamente padronizados e capazes de favorecer a mobilidade dos estudantes e sua futura empregabilidade internacional.

A Universidade Federal da Bahia (2007) descreve que a arquitetura curricular comum adotada no modelo europeu é composta de três ciclos: i) o primeiro ciclo refere-se aos estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de três anos. Como o college norte-americano, não possui caráter profissional. Oferecem títulos plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, que são requisitos para o prosseguimento da formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte; ii) o segundo ciclo compreende os cursos profissionais, com duração de 1 a 2 anos. Inclui os mestrados acadêmicos e profissionais, estes importados do modelo norte-americano; iii) o terceiro ciclo envolve os doutorados de pesquisa dirigidos às áreas básicas, com duração de 3 a 4 anos.

Segundo o mesmo autor, o modelo norte-americano, por sua vez, tem dois níveis em sua arquitetura curricular: i) a Pré-Graduação (*undergraduate*), ministradas nos *colleges*, compreende cursos de conteúdo básico, não-profissional, e tem duração de quatro anos. O título obtido, pré-requisito para a próxima etapa, refere-se à área principal de estudos (*major*),

---

<sup>17</sup> "The vitality and efficiency of any civilization can be measured by the appeal that its culture has for other countries."

sendo que o concluinte pode optar por uma área complementar (*minor*); ii) a Graduação (*graduate*) inclui programas de graduação profissional ou programas de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus de formação profissional são *Master* (carreira profissional) ou *Master e Doctor* (carreira acadêmica).

Observa-se que o nível de Graduação do modelo norte-americano, e o segundo e terceiros ciclos de modelo europeu, equivalem ao que se denomina, no Brasil, de Pós-Graduação, embora a profissionalização, no caso brasileiro, inicie-se em seu primeiro ciclo, que é a Graduação, ao contrário dos outros dois modelos.

Almeida Filho (2017) destaca as diferenças entre a estrutura curricular do ensino superior brasileiro e a dos modelos internacionais vigentes:

Na graduação, temos hoje um profuso sistema de títulos e denominações correlatas: Licenciatura, Bacharelado, Habilitação, Ênfase, Tecnólogo e denominações profissionais diretas (Médico, Dentista etc.). Filha da reforma universitária do regime militar, a pós-graduação é um capítulo à parte. Por exemplo, o Mestrado brasileiro não tem correspondência em nenhum país desenvolvido, seja o Master no sistema anglo-saxão, a *Maitrise* francesa ou o *Magister* alemão. O título MBA, literalmente vendido no Brasil como pós-graduação, designa nos EUA a graduação do administrador de empresas (ALMEIDA FILHO, 2017).

Segundo a Universidade Federal da Bahia (2007), no que tange à inserção dos egressos do ensino superior no mercado de trabalho, os Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior da UNESCO, referentes ao ano de 1999, apresentam dados, obtidos a partir de pesquisas realizadas por especialistas, cuja análise permite afirmar que se espera que os diplomados sejam principalmente flexíveis, enfrentem a incerteza e possuam competências genéricas diversificadas, uma vez que, atualmente, os conhecimentos profissionais especializados tornam-se obsoletos mais rapidamente do que no passado.

Esses dados sinalizam para a necessidade de superação do modelo tradicional de departamentalização do conhecimento, de modo que os diplomados sejam capazes de compreender as frequentes redefinições das fronteiras dos campos de atuação profissionais e de se adaptarem às mudanças. Eles também ressaltam a necessidade de estabelecimento de um novo sistema de ensino superior que se conecte com o que prevalece internacionalmente, sob pena de isolamento em relação à formação profissional, científica e cultural. Em tese, a departamentalização do conhecimento já deveria ocorrer nos cursos das duas universidades (e provavelmente em muitas outras), tendo em vista as possibilidades oferecidas pelo arranjo matricial.

A demanda por esse novo profissional reforça o esgotamento da estrutura universitária prevalecente no Brasil, que conserva uma concepção fragmentada do conhecimento, oriunda das universidades europeias do século XIX e amparada pela reforma universitária dos anos 1960.

Ainda, segundo Universidade Federal do ABC (2016), na segunda metade do século XX, a necessidade de resgatar a integridade do conhecimento levou a uma nova abordagem, que consiste na articulação de várias disciplinas para atacar determinado problema ou problemática, caso a caso: é a chamada interdisciplinaridade. Essa técnica valoriza naturalmente o trabalho de equipes de pesquisadores filiados a diferentes disciplinas, empenhados na busca de soluções para o problema-caso em estudo.

Para a Universidade Federal da Bahia (2007), a concepção acadêmica de estudos de maior amplitude e interdisciplinaridade, assim como o aprofundamento da integração desses estudos com a pós-graduação, por força das mudanças sociais e de um mundo do trabalho marcado pela imprevisibilidade, se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo.

Embora o conhecimento no mundo atual seja produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Conforme Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 21), "no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha".

Cunha (2007, p.13) concorda com a questão da influência ao traçar uma ponte com a reforma dos anos 1960, afirmando que "a hegemonia norte-americana no campo do ensino superior brasileiro ainda não chegou ao fim. Ao contrário parece sofrer um reforço, como resultado indireto da abertura europeia a essa hegemonia".

A administração pública brasileira é fortemente influenciada pelos modelos externos, optando muitas vezes por sua importação mimética (Bergue, 2010), o que certamente se aplica ao caso das universidades públicas. Para Borges (2013, p.77), porém, o processo de reforma universitária brasileira não se trata de mera importação de modelos e suas respectivas temáticas, concepções e orientações. Segundo a autora, no caso brasileiro "presencia-se a ocorrência de uma dinâmica, no interior do campo, em que temas globais e específicos se

relacionam na configuração do papel da educação superior e da universidade a partir da segunda metade da década de 1990".

A reforma justifica-se pela quase exclusividade que as universidades públicas detêm pela formação em pós-graduação e, especialmente, pela pesquisa, reconhecida pelo Manifesto de Angra (NUSSENZVEIG, 2004, p.2) como “o patrimônio mais importante de que dispomos para catalisar projetos estratégicos de desenvolvimento regional e nacional”.

Para corroborar essa tese, Nussenzveig (2004) cita o relatório do Conselho de Assessores Econômicos da Casa Branca, que atribuiu mais de 50% do crescimento da economia dos Estados Unidos, nos 40 anos anteriores, a investimentos em pesquisa e desenvolvimento. Segundo o mesmo documento, a pesquisa básica, realizada primordialmente em universidades e financiada principalmente pelo governo, tem um papel chave na inovação industrial.

Utilizando-se dessa argumentação, o Nussenzveig (2004) defende que é necessária a revisão das metodologias de ensino frente ao crescimento da inovação tecnológica e seu caráter interdisciplinar.

A produção da inovação tecnológica pela universidade, em parceria com o setor produtivo, consiste numa ideia-força do movimento de reforma universitária, ensejando a publicação da Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004) e da Lei da Parceria Público-Privada (Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004a) para dar suporte legal ao projeto de inovação tecnológica, respaldado nessas parcerias. Tais leis foram aprimoradas mais recentemente por meio do Marco Tecnológico (BRASIL, 2016). Para Borges (2013), a inovação tecnológica, portanto, é o verdadeiro foco do movimento reformista, já que a inovação é responsável pelo desenvolvimento nacional almejado.

Após três anos de debate com a comunidade acadêmica e sociedade civil, em junho de 2006, o governo apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 7.200/2006, visando a Reforma Universitária. Entre outros aspectos, o projeto buscava recuperar o papel do Estado como ator central na condução do sistema de ensino superior, estabelecendo um marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados. Previa ainda patamar mínimo de recursos para garantir o financiamento estável das universidades federais. Paralelamente, os recursos financeiros de custeio das universidades federais foram integralmente recuperados, os concursos públicos foram retomados, ao mesmo tempo em que foi restabelecida a capacidade de investimento das instituições, de forma a sustentar a expansão e a interiorização do ensino superior público. Além disso, disposições normativas

que inibiam o exercício da autonomia pelas instituições federais de educação superior (IFES) foram alteradas.

Com relação à autonomia universitária, o artigo 14 [do projeto de lei] estabelece que as universidades, tanto públicas quanto privadas, gozam da prerrogativa de definir seu projeto acadêmico-científico e de desenvolvimento institucional, assim como criar e extinguir cursos na sua sede e fixar número de vagas. Confere também às universidades a liberdade para elaborar suas normas próprias, escolher seus dirigentes e administrar seu pessoal docente, discente, técnico-administrativo e gerir seus recursos materiais. O mesmo artigo assegura a autonomia de gestão financeira e patrimonial para gerir recursos dessa natureza. (...) Apesar do caráter genérico em que foi abordada a autonomia das universidades federais, o atual projeto representa um passo adiante no processo de desatrelamento burocrático dessas universidades diante do MEC (MARTINS, 2006, p. 1012-1023).

O projeto assegura às Universidades a prerrogativa de traçarem seu planejamento organizacional, seja na seara acadêmico-científica seja na organizacional, de acordo com suas peculiaridades e vocações, inclusive no que se refere à definição dos conteúdos acadêmicos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes curriculares pertinentes. Em clara contradição à lei de reforma de 1968, o projeto ainda estabelece a proteção de liberdade acadêmica contra o exercício abusivo do poder interno ou externo à instituição. Atualmente, o Projeto de Lei ainda tramita pelas Casas do Congresso Nacional<sup>18</sup>.

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho organizacional, pois, apesar dos avanços, não foram incluídos na proposta de reforma os seguintes aspectos: i) integração Graduação e Pós-Graduação; ii) Articulação Ensino/Pesquisa/Extensão; iii) Avaliação/ Controle de qualidade; iv) Arquitetura acadêmica.

Por esse motivo, de acordo com os parâmetros do Manifesto de Angra (2004), em abril de 2007 o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto n. 6.096/2007, visando dotá-las das condições necessárias à ampliação do acesso e permanência no ensino superior, nominalmente nos cursos presenciais de graduação, aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica (BRASIL, 2007).

---

<sup>18</sup> Informação obtida em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em 30 de novembro de 2017.

O REUNI foi uma das ações adotadas pelo Ministério da Educação para atender as metas do Plano Nacional de Educação, que estabelecia o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010.

A participação das universidades era voluntária, sendo a adesão realizada por meio do envio de propostas ao MEC. Tais propostas deveriam observar as diretrizes e o conjunto de indicadores estabelecidos pelo programa, sendo que as propostas aprovadas teriam a exequibilidade financeira garantida pelo MEC, mediante termo de pactuação, que envolvia a fiscalização das metas definidas.

Quanto à arquitetura acadêmica, em consonância com as tendências mundiais para o ensino superior e o Manifesto de Angra (NUSSENZVEIG, 2004), o Ministério da Educação (2007) indicava que as universidades devem exercer sua autonomia organizacional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. Ao se evitar a especialização precoce, ditada por uma formação estritamente profissionalizante, torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica.

Como se pode observar, o programa não fornece um modelo único para a graduação das universidades federais, respeitando a autonomia universitária e a diversidade das instituições. Nesse momento, propostas mais amplas de arquitetura curricular em nível de graduação começam a entrar na agenda de debates sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira.

Ganha destaque no reordenamento do nível de ensino superior brasileiro, juntamente com o REUNI, o projeto Universidade Nova, do qual é precursora a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Essa iniciativa de repensar a instituição universitária brasileira, com vistas à tarefa de atualizá-la frente aos desafios e exigências dos novos tempos, inspira-se na reforma pensada nos anos 1960 e nos modelos europeu e estadunidense, com os quais se pretende que seja compatível. Seu objetivo é a reorganização curricular-programática dos cursos de graduação, oferecendo a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento.

A proposta atualmente denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando superar os desafios e corrigir defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto

com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007<sup>19</sup> apud AZEVEDO; CATANI, 2008).

A Universidade Nova brasileira passaria a contar com três ciclos: i) o Bacharelado Interdisciplinar (1º. ciclo), similar à pré-graduação ministrada nos *colleges* norte-americanos, previamente à carreira profissional de graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação; ii) a Formação Profissional, que é opcional (2º. ciclo); iii) a Pós-graduação (3º. ciclo).

O Ministério da Educação (2010) define o Bacharelado Interdisciplinar como

programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. [...] Os BIs conferem diplomação nas grandes áreas que poderá ser vinculada a campos de saberes e práticas definidos, na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Poderão, ainda, caracterizar-se como etapa inicial de formação, em primeiro ciclo, vinculada a carreiras acadêmicas e profissionais, em segundo ciclo. Os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e inter-relação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação responsável pela "formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior" por meio da "expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação" e "formação de professores da educação básica", define grande área do conhecimento como "aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos" (CAPES, 2017).

A reforma universitária proposta dos anos 1960 também previa cursos de formação geral, similares aos Bacharelados Interdisciplinares, como uma possibilidade de acesso universal à educação universitária. Além disso, indicava que a opção pelas carreiras profissionais ou acadêmicas se daria em um mesmo ciclo de formação, de forma paralela e independente, tal como se concretizou a graduação da UFABC.

Apesar da denominação adotada, a Universidade Nova não traz inovações estruturais relevantes, quando comparadas àquelas almejadas na reforma de 1968. Bergue (2010) afirma

---

<sup>19</sup> UFBA. Universidade Nova: Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Documento Preliminar. Campinas, Mimeo, 2007.



que a Administração do Estado Brasileiro é permeável aos fatores externos, atribuindo a essa característica os motivos para a invasão de modismos gerenciais, que, na realidade, estão limitados à superfície da organização. Essa análise pode contribuir para explicar a incompletude da reforma universitária brasileira.

Pode-se depreender da análise comparativa entre os aspectos das duas reformas que o embasamento conceitual apresenta mudanças substanciais, possivelmente em decorrência da dinâmica do campo, como defende Borges (2013) ao lembrar Bourdieu (2004).

O novo paradigma caracteriza-se por "mais flexibilidade curricular, mais possibilidade de diálogo entre as disciplinas e mais liberdade para os estudantes escolherem os seus itinerários de formação". Como resultado espera-se que a Universidade Nova possa "reunir as condições fundamentais para responder aos desafios do mundo do trabalho, das novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento e da cidadania do século XXI" (BRASIL, 2010).

### **3.4 O CONTEXTO INTERNACIONAL DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 E A CRIAÇÃO DA UFABC**

A UFABC foi criada por meio da Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005, com foco no avanço da ciência e da tecnologia, assumindo o compromisso de responder a demandas das indústrias para solucionar problemas desafiantes e amplos. Seu Projeto Pedagógico baseia-se no Manifesto de Angra, e por isso considera as mudanças no campo da ciência, propondo uma matriz interdisciplinar, caracterizada pela intercessão de várias áreas do conhecimento científico e tecnológico.

A inovação tecnológica, intrínseca ao movimento reformista, está refletida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013-2022) da Universidade Federal do ABC: "O conhecimento científico e tecnológico está no âmago das novas reformas educacionais, seja pela sua centralidade adquirida na vida moderna, seja pelas transformações que vem sofrendo em decorrência do aprofundamento da sua própria dinâmica" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC 2013).

Além disso, o projeto tem como meta a criação de um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento social, contribuindo para a busca de soluções para os problemas regionais e nacionais, a partir da cooperação com outras instituições de ensino e pesquisa e instâncias do setor industrial e do poder executivo, legislativo e judiciário.

Essa abordagem permite que os cursos fundamentais que compõem o conjunto de saberes básicos sejam conduzidos por pessoas com diferentes formações e, conseqüentemente, com diferentes conhecimentos, com as respectivas ênfases (BRASIL, 2016).

Dessa forma, o acesso à graduação se dá por meio de dois Bacharelados Interdisciplinares (BI), denominados Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). Esses cursos oferecem aos estudantes diversas opções profissionais a partir de um arcabouço teórico-conceitual comum, que permite a integração dos conhecimentos, a mobilidade acadêmica, elimina a precocidade da escolha profissional e dialoga com as turbulências do mundo moderno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2006). Ao se referir ao BC&T, o Projeto Pedagógico da UFABC explica que

Com uma duração de três anos, o novo Bacharelado conferirá aos graduandos um diploma que os habilitará a:

- a) apresentar-se ao mercado de trabalho como cidadão de nível superior, dotado de visão atualizada da dinâmica científica e tecnológica na sociedade moderna, bem como de base analítico-conceitual necessária para futura profissionalização; ou
- b) cursar Bacharelado em Física, Química, Matemática, Computação ou Biologia, com duração mínima de um ano, na própria UFABC; ou
- c) cursar Licenciatura em Física, Química, Matemática, Computação ou Biologia, com duração mínima de um ano, na própria UFABC; ou
- d) fazer um dos cursos de profissionalização em Engenharia da UFABC, com duração mínima de dois anos; ou ainda
- e) candidatar-se ao Mestrado ou Doutorado em uma das áreas acima indicadas.

A UFABC é considerada precursora do projeto Universidade Nova, tornando-se modelo para a implantação desse novo paradigma nas universidades que aderiram ao REUNI. Ela é estruturada a partir de seis eixos principais: i) Estrutura da Matéria; ii) Energia; iii) Processos de Transformação; iv) Comunicação e Informação; v) Representação e Simulação (Matemática); vi) Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas. O conhecimento é concentrado em três Centros Interdisciplinares de Ensino: Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH), Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC) e Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS), em que estão lotados todos os docentes contratados, os quais ministram disciplinas dos BI e dos chamados Cursos de Formação Profissional, que são Bacharelados, Engenharias e Licenciaturas em áreas específicas do conhecimento.

A Universidade possui dois campi na região do ABC paulista: um em Santo André, outro em São Bernardo do Campo, sendo sua sede oficial localizada no primeiro endereço.

Segundo levantamentos<sup>20</sup> realizados pela Pró-reitoria de Graduação e Pró-reitoria de Pós-Graduação, em outubro de 2016 foram computados 13.456 alunos matriculados nos cursos de Graduação e 1.212 nos cursos de Pós-Graduação da UFABC. Há 759 servidores técnico-administrativos, sendo 511 de nível médio e 248 de nível superior; e 700 servidores docentes, todos doutores, cumprindo regime de dedicação exclusiva.

O contexto internacional, em especial, o movimento de reforma universitária europeu, torna-se o agente externo que provoca a mudança no campo organizacional. Em resposta temos o próprio movimento de reforma universitária brasileiro, que retoma elementos debatidos na reforma universitária dos anos 1960 que, por sua vez, remetem ao modelo norte-americano de ensino superior. Assim, as instituições que novamente protagonizam a discussão sobre as mudanças necessárias também estão relacionadas, ainda que indiretamente, ao sistema norte-americano, apesar de estar em foco o modelo europeu.

A estrutura organizacional da UFABC apresenta-se, conseqüentemente, como resultado da retomada das instituições consagradas desde a década de 1960.

## **4 METODOLOGIA**

Esta seção tem como objetivo explicar a metodologia para a realização deste estudo, assim sendo, é composta por duas seções secundárias. A primeira delas, “Características da Pesquisa”, aborda o tipo de pesquisa realizada, suas definições e características e o método adotado como forma de levantamento de dados. A segunda seção, intitulada “Método de Coleta de Dados”, apresenta o instrumento utilizado para realizar o estudo de caso, explicando sua estrutura, justificando a sua escolha, e descrevendo o processo de coleta e registro dos dados.

### **4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA**

A pesquisa apresentada neste trabalho é de gênero empírico, de objetivo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. O método de pesquisa utilizado é o estudo de caso, com a realização de entrevista semiestruturada.

---

<sup>20</sup> Dados disponíveis em <http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>. Acesso em 10/01/2017.

A combinação dos objetivos exploratório e descritivo proporciona maior familiaridade com o problema, valendo-se da descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade, para torná-los mais explícitos ou para construir hipóteses (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1999).

Goldenberg (2004) atribui o surgimento e desenvolvimento das técnicas e métodos qualitativos de ciência social ao contexto da discussão filosófica que diferencia as ciências sociais das demais ciências, em virtude da subjetividade que a caracteriza.

A abordagem qualitativa tem como interesse as significações sociais produzidas pela interação entre os indivíduos. A pesquisa é feita por meio do estudo do homem, assumido como um ser ativo e interpretativo, que interage com o meio em que vive, agregando significado ao seu comportamento a partir da interpretação do comportamento de outros indivíduos (GOLDENBERG, 2004; OLIVEIRA, 2008).

Essa abordagem preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou seja, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo de caso é uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais (GOLDENBERG, 2004).

Para Martins (2008, p.11), o estudo de caso

Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Goldenberg (2004, p. 33) esclarece que

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, e considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.

Ainda para a mesma autora, tal método permite a penetração em uma realidade social, e por isso mostra-se apropriado a este trabalho.

O estudo de caso requer um planejamento detalhado baseado no referencial teórico. Assim, a realização deste trabalho foi precedida de um levantamento bibliográfico pertinente

(dados secundários), a fim de desenvolver proposições teóricas que beneficiem a condução da coleta e análise de dados, de acordo com os conceitos relacionados à nova teoria institucional (YIN, 2001; MARTINS, 2008). Realizou-se também a pesquisa documental, em que foram consultados os estatutos, regimentos e normativas das Universidades em estudo (GIL, 1999).

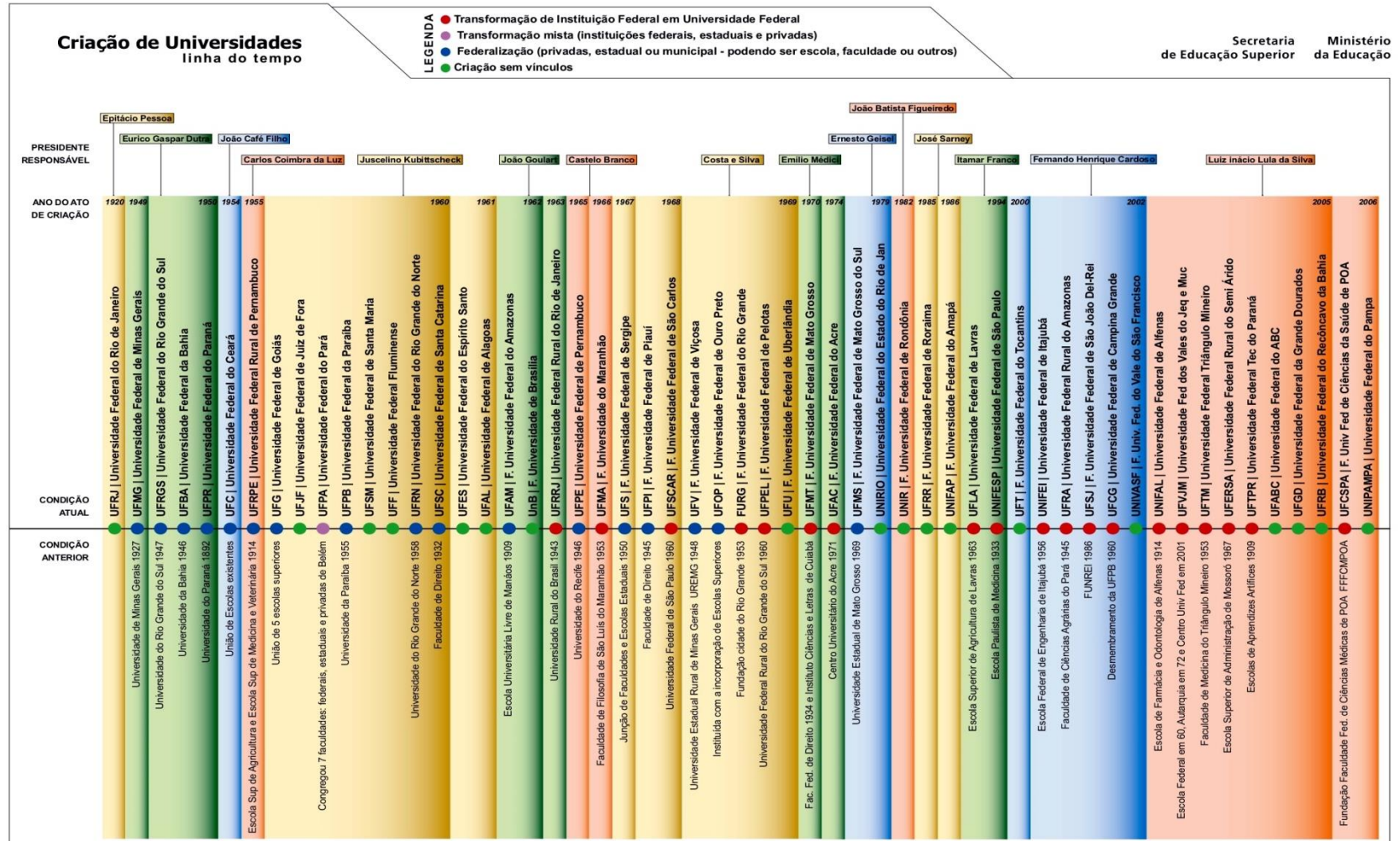
Os exemplos mais comuns de estudo de caso são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento. Mas há estudos de casos múltiplos, em que vários estudos são conduzidos simultaneamente, para que determinado fenômeno seja investigado (ALVES-MAZZOTTI, 2006 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. Neste trabalho o estudo de caso decorre de acordo com uma perspectiva pragmática, que visa apresentar um panorama global do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002).

Para ilustrar a aplicação dos conceitos teóricos foi analisado de que forma as alterações no campo impactaram nas estruturas organizacionais da UFABC e da UFSCar, valendo-se da técnica de entrevista semiestruturada com os Coordenadores de Curso que as duas instituições têm em comum, para compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos que participam da situação em estudo, as regras institucionais vigentes.

A escolha das duas universidades justifica-se pela abordagem denominada “tipos polares”, em que o pesquisador trabalha com amostras extremas a fim de observar padrões contrastantes nos dados (YIN, 2001). Considera-se que as amostras são extremas pois a UFSCar foi a primeira Universidade Federal do Estado de São Paulo, o que explica porque esse foi seu primeiro nome. Por outro lado, a UFABC é a Universidade Federal mais nova do Estado de São Paulo, conforme Figura 4. Além disso, a criação das duas universidades ocorreu em dois momentos em que se pensava a reforma do ensino superior brasileiro.

Figura 1 - Linha do tempo de criação das Universidades Federais



Fonte: Site do MEC<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>. Acesso: 05/01/2018.

## 4.2 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

O método escolhido para o estudo de caso foi a entrevista semiestruturada, que consiste na aplicação de um roteiro de perguntas pré-determinadas em que as respostas podem ser de certa forma livres, aproximando-se de um diálogo informal.

O entrevistador pode acrescentar questões que não foram previstas no roteiro de perguntas, seja para complementar ou esclarecer alguma pergunta já feita, para direcionar ou redirecionar ao tema pertinente ao trabalho, ou ainda para abordar algum assunto citado e que é relevante para o desenvolvimento do trabalho proposto, a fim de ampliar o conhecimento do tema, apreender o não-dito e alcançar os objetivos propostos, (GOLDENBERG, 2004; BONI; QUARESMA, 2005; OLIVEIRA, 2008).

Para Goldenberg (2004), algumas vantagens da entrevista são:

- maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
- maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
- observar contradições na fala do entrevistado;
- maior profundidade;
- quanto maior a relação de confiança, mais dados podem ser gerados.

Boni e Quaresma (2005) acrescentam que essa técnica tende a produzir uma melhor amostra da população de interesse, pois, além dos fatores já apontados por Goldenberg (2004), a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, colaborando na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos.

Quanto às desvantagens da entrevista aberta e semiestruturada, para Boni e Quaresma (2005), estão mais relacionados às limitações que o entrevistador venha a ter, como recursos financeiros e o dispêndio de tempo.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada surge a partir de questionamentos básicos, que estão respaldados pela teoria e que interessam a pesquisa, oferecendo amplo campo de interrogativas, que derivam de novas hipóteses que vão surgindo à medida que o entrevistado vai respondendo.

Essa técnica permite uma elasticidade quanto a sua duração, sendo possível uma cobertura mais ampla e profunda acerca de determinados temas, ainda permite que a interação

do entrevistador e do entrevistado se dê de forma espontânea auxiliando a abordagem de assuntos mais complexos (BONI; QUARESMA, 2005).

Desse modo, a entrevista semiestruturada, permite ampliar o conhecimento acerca do tema, além de proporcionar uma busca mais densa por informações não ficando restritas apenas as proposições pré-determinadas.

Logo para a realização desse trabalho, esse método se mostrou o mais adequado, possibilitando a ampliação do conhecimento da situação estudada, levando em consideração o contexto em que está inserida e os fatores que a influenciam, possibilitando cumprir o objetivo proposto e fazer a conclusão da análise de forma sensata e mais próxima da realidade atual.

Foram realizadas oito entrevistas, todas gravadas, com coordenadores e vice-coordenadores de cursos das duas universidades. Em razão da peculiaridade de cada área, optou-se pela seleção dos cursos presentes nas duas universidades, de forma que todos os centros fossem abrangidos na coleta de dados, com a mesma quantidade de representantes, o que não foi possível no caso da UFSCar, porque um dos coordenadores não respondeu ao convite para entrevista.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro, constante no Apêndice B, composto por questões abertas, que permitiram aos entrevistados discorrerem livremente sobre suas experiências, sendo tais questões sutilmente adaptadas a cada resposta, de forma que o pesquisador estimulasse a reflexão e, conseqüentemente, a comparação com as demais respostas.

O roteiro foi delineado a partir de conceitos-chave da nova teoria institucional, conforme matriz de amarração constante no Apêndice D. Como um exercício de planejamento da entrevista, para cada pergunta foram cogitadas respostas (esperadas pela pesquisadora) e novas perguntas que poderiam ser feitas, para que o objetivo fosse alcançado. Obviamente que não houve nenhuma condução da pesquisadora na direção de respostas esperadas. Neste sentido, as respostas efetivamente dadas é que conduziram o andamento da entrevista.

O Quadro 5 apresenta a correlação entre as perguntas do roteiro e os conceitos que as originaram.



**Quadro 3 - Relação entre perguntas e arcabouço teórico**

<b>Id.</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Variáveis analisadas</b>	<b>Aspectos abordados</b>
1.	Em sua opinião, qual o “papal” da Coordenação de Curso? Quais as atribuições/atividades mais importantes para dar consistência a este “papal”?	– Instituições	– Identificação de mitos incorporados
2.	Existem dificuldades em exercer as atribuições/atividades do Coordenador de Curso, definidas pela Universidade? Quais são essas dificuldades? Por que elas existem?	– Eficiência e eficácia das regras formais – Fontes de isomorfismo	– Regras e normas não são aplicadas em função de sua eficiência ou eficácia – Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional – As incertezas, especialmente aquelas relacionadas às demandas sociais, são fontes de isomorfismo mimético – Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional
3.	Há atribuições/atividades que deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso e não são? Quais? Por quê?	– Fontes de isomorfismo – Instituições	– Mitos transportados de um contexto para outro – Identificação de mitos incorporados
4.	Há atribuições/atividades que <u>não</u> deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso, mas são? Quais? Por quê?	– Fontes de isomorfismo – Instituições	– Mitos transportados de um contexto para outro – Identificação de mitos incorporados – Burocracia decorrente de processo mimético
5.	Há algum acordo interno entre os docentes do Curso sobre quem se candidatará ao cargo de Coordenador? E para o Conselho de Curso (UFSCar)?	– Distribuição de recursos – Instituições – Padrões de conexão	– Competição por recursos e poder – Identificação de mitos incorporados

Id.	Perguntas	Variáveis analisadas	Aspectos abordados
6.	Existem demandas externas que afetam as decisões da Coordenação de Curso? Como isso ocorre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes de isomorfismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As instituições de ensino “padronizam” indivíduos, criando profissionais com habilidades daquela determinada categoria</li> <li>- As incertezas, especialmente aquelas relacionadas às demandas sociais, são fontes de isomorfismo mimético</li> </ul>
7.	Você conhece a matriz ANDIFES? Em caso positivo, de que forma ela influencia as decisões da Coordenação? Há avaliação institucional dos docentes? Em caso positivo, como ela é utilizada pela Coordenação? E o Enade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de recursos</li> <li>- Fontes de isomorfismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional</li> </ul>
8.	Como o Curso deveria ser estruturado administrativamente (estrutura organizacional)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eficiência e eficácia das regras formais</li> <li>- Fontes de isomorfismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regras e normas não são aplicadas em função de sua eficiência ou eficácia</li> <li>- Burocracia decorrente de processo mimético</li> </ul>
9.	Em que aspectos o Curso se relaciona com os demais cursos do Centro? Há competição por recursos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padrões de conexão</li> <li>- Distribuição de recursos</li> <li>- Agente estratégico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de relações horizontais e verticais</li> <li>- Análise do campo</li> </ul>
10.	O Coordenador de Curso possui poder para atrair recursos ao Curso? Esse poder baseia-se em suas relações interpessoais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de recursos</li> <li>- Padrões de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competição por recursos e poder</li> </ul>
11.	Em sua trajetória acadêmica, enquanto discente, você se deparou com que modelo de Universidade? Você conseguia avaliar dificuldades que esse modelo lhe proporcionava? Identificava os agentes que tinham um papel de destaque em relação ao seu poder de distribuir ou receber recursos? Quem eram eles?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agente estratégico</li> <li>- Distribuição de recursos</li> <li>- Padrões de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores do campo que conferem legitimidade às instituições</li> <li>- Interesses que prevalecem</li> <li>- Agentes que estabelecem premissas</li> <li>- Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional</li> </ul>

Id.	Perguntas	Variáveis analisadas	Aspectos abordados
12.	Você já atuou como docente em outra instituição? Sua avaliação como discente se confirmou?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agente estratégico</li> <li>– Distribuição de recursos</li> <li>– Padrões de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valores do campo que conferem legitimidade às instituições</li> <li>– Interesses que prevalecem</li> <li>– Agentes que estabelecem premissas</li> <li>– Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional</li> </ul>
13.	Você assumiu o cargo de Coordenador de Curso em outra Universidade? Qual? Como você interpretava as relações de poder naquela ocasião? O que atribuía poder aos atores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Agente estratégico</li> <li>– Distribuição de recursos</li> <li>– Padrões de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valores do campo que conferem legitimidade às instituições</li> <li>– Interesses que prevalecem</li> <li>– Agentes que estabelecem premissas</li> <li>– Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional</li> </ul>
14.	Qual é o modelo de universidade mais vantajoso (centro ou departamento)? Por quê? A associação ensino, pesquisa e extensão sofre limitações? Quais são os fatores limitadores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Distribuição de recursos</li> <li>– Fontes de isomorfismo</li> <li>– Padrões de conexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mitos transportados de um contexto para outro</li> <li>– Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional</li> <li>– Identificação de mitos incorporados</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

### 4.3 REGISTRO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas em arquivos do tipo .mp3, e posteriormente transcritas. Foram realizadas 8 entrevistas, sendo 5 presenciais e as outras 3 por meio de plataformas de videoconferência. A universidade de origem dos entrevistados é apresentada na seção 5.

Foi garantido anonimato aos entrevistados, ainda que nenhuma das respostas tenha potencial para comprometer qualquer pessoa ou organização. Assim, dadas as experiências pessoais e a vinculação ao cargo de coordenadores ou vice-coordenadores de curso, cuidados adicionais foram tomados na transcrição, sendo omitidos ou substituídos termos que poderiam identificá-los. Por essa razão, as transcrições originais das entrevistas não serão disponibilizadas.

As entrevistas foram organizadas e analisadas com a finalidade de se obter uma compreensão mais elaborada das diferentes experiências, para identificar questões que ajudassem a compor um quadro de referências sobre a modelagem institucional.

Em síntese, o processo de registro e análise das entrevistas foi assim organizado:

1. Entrevista semiestruturada (presencial ou por videoconferência), gravada. Após fazer a pergunta, o pesquisador interferia minimamente no discurso, procurando conduzir as reflexões na direção dos temas de interesse da pesquisa. Temas não previstos também puderam relatados livremente pelos entrevistados.
2. Transcrição do áudio, garantindo-se o anonimato do entrevistado;
3. Revisão da transcrição, escutando o áudio. Foram corrigidos vícios de linguagem e suprimidos os trechos que não guardavam qualquer relação com o interesse da pesquisa.
4. Leitura da transcrição, procurando-se identificar falas que indicassem/revelassem compreensões do entrevistado em relação aos temas/assuntos de interesse da pesquisa. As falas foram grifadas e/ou comentadas pelo pesquisador. Temas novos ou abordagens não previstas também eram destacados.

5. O entendimento das compreensões expressas em tais extratos do texto, devidamente localizados na entrevista, acompanhados das análises e comentários, quando era o caso, foram classificados de acordo com os temas.

As entrevistas realizadas resultaram em aproximadamente 7 horas de gravação, disponíveis para consulta no Apêndice C.

## **5 RESULTADOS**

A proposta desta seção é apresentar a análise das entrevistas realizadas e consolidadas no Apêndice C, de acordo com a metodologia detalhada na seção anterior.

A análise das entrevistas obedecerá as variáveis definidas a partir do referencial teórico e descritas na Matriz de Amarração (Apêndice D), e não a ordem das perguntas, uma vez que cada pergunta pode ser observada sob a ótica de uma variável. A análise será suportada por dados secundários, que são os normativos que definem as atribuições da coordenação de curso nas duas universidades.

Mantendo-se o anonimato dos entrevistados, faz-se necessário identificar o local de onde falam, a fim de que seja possível comparar suas experiências - realidades socialmente construídas - com as normas locais vigentes.

UFABC: E1, E2, E3, E4, E8

UFSCar: E5, E6, E7

Nesta seção também é analisada a estrutura organizacional das universidades até o nível dos Centros Acadêmico, cuja estrutura é detalhada.

Assim, a seção está estruturada em sete seções secundárias, com nomes equivalentes ao das variáveis em análise, quais sejam: "Fontes de Isomorfismo", "Padrões de Conexão e Distribuição de recursos", "Eficiência e Eficácia das Regras Formais", "Instituições" e "Estruturas Organizacionais".

### **5.1 FONTES DE ISOMORFISMO**

#### **5.1.1 Isomorfismos normativo e mimético**

O isomorfismo normativo, na concepção de DiMaggio e Powell (2005), é resultado do processo de legitimação relacionado a profissionalização, ou seja, as habilidades cabíveis a certa categoria profissional. Tanto a formação acadêmica, quanto os sistemas de seleção de pessoas e de promoção na carreira são responsáveis pela reprodução de modelos legitimamente aceitos.

Falas dos entrevistados da UFABC revelam que essa lógica se aplica para a perpetuação da "ideia" departamental no modelo organizacional adotado pela UFABC. Segundo E2/UFABC, "...embora tenhamos uma estrutura inovadora, em termos de organização, o que a gente implementa é muito conservador. Tiramos o departamento, criamos os Centros<sup>22</sup>, mas a estrutura preserva as atividades de departamento, então o fato de não ter departamento, não elimina as atividades departamentais. Então isso tem que ser feito por alguém (...) ... talvez seja difícil você imaginar um modelo alternativo. [...] É difícil imaginar algo novo, sem se basear no conhecimento que você já tem do que existe. E o que existe, querendo ou não, tem uma dinâmica própria de funcionamento que é aceita por grande parte da comunidade. Então torna-se naturalmente um padrão".

E2/UFABC continua, pontuando que "A memória profissional é muito forte. Porque todos nós partimos disso, todos os professores se formaram em estruturas com departamentos. Todos os profissionais técnicos-administrativos se formaram em instituições que funcionavam em cima de estruturas com departamentos". A fala de E2/UFABC revela como a formação profissional determina o entendimento do funcionamento da universidade.

E8/UFABC corrobora com essa avaliação, ao destacar a pressão que a UFABC sofre para a departamentalização: "Essa força vem desse ambiente de colegas que entram, ou então que vieram de outras universidades". No mesmo sentido, E1/UFABC menciona que "... é extremamente desafiador trabalhar em uma estrutura interdisciplinar como a da UFABC se a pessoa foi criada em uma estrutura departamental".

Apesar de o modelo adotado pela UFABC ser declaradamente "não-departamental", as experiências acadêmicas e profissionais dos atores que compõem a organização constituem uma importante força que impele a universidade a solução departamental.

Em certo sentido pode-se dizer que se está diante de uma crise de legitimidade do novo modelo de estrutura.

O problema da falta de legitimidade está presente na fala de E3/UFABC, ao citar as dificuldades para desempenhar as atribuições de coordenador de curso: "... é um misto de não ter sistema de informática e de não ter um precedente estabelecido para se resolver uma questão. Como temos que rediscutir todas às vezes, acaba tomando mais tempo do que precisava". E3/UFABC avalia ainda que "... tem algumas coisas que a coordenação do curso poderia estar envolvida, mas que ainda não estão bem definidas".

---

<sup>22</sup> O entrevistado se refere à estrutura da UFABC, em que os centros são as menores frações. Isso não quer dizer que o centro tenha sido propriamente criado pela UFABC, mas ganhou uma configuração diferente, já que não se trata da junção de departamentos.

E4/UFABC, utilizando-se como exemplo o processo de alocação didática, igualmente dá indícios sobre a falta de legitimidade do modelo adotado: "...se isso é função do coordenador ou da PROGRAD, eu não sei te dizer, para falar a verdade".

Considerando que o isomorfismo normativo está fortemente vinculado ao normativo mimético (DIMAGGIO; POWELL, 2005), pode-se concluir que há aqui uma questão importante: os coordenadores da UFABC procuram uma referência para imitar, mas ELA NÃO EXISTE, pois esta solução organizacional está ainda em formação. Então, rigorosamente, ocorre uma situação *sui generis*: a força que está operando é o isomorfismo mimético, mas não há referência para ser mimetizada. É uma espécie de “mimetismo órfão”, o que favorece a volta para uma solução já estabelecida, criando conflitos internos relevantes. É necessária uma “força vetorial” importante, para que não se retorne solução anterior, que deseja mudar.

Outro indício sobre a formação da solução organizacional está na fala de E1/UFABC: "Se tivéssemos uma relação mais próxima, o gerenciamento [dos laboratórios] fosse mais próximo ao coordenador e, conseqüentemente, aos professores, teríamos uma otimização, novas práticas seriam desenvolvidas".

Os depoimentos dos coordenadores da UFSCar, por outro lado, sugerem que não há problemas de legitimidade em relação ao modelo adotado pela Universidade.

E6/UFSCar afirma que "... a atribuição de zelar pelo funcionamento do curso não tem problema. E completa: "...todas as atribuições dos coordenadores aqui na UFSCar estão claras". E7/UFSCar confirma que as atribuições "... são bem claras".

Perguntado sobre a estrutura administrativa do curso, E5/UFSCar revela que "... gostaria que os dois cursos [bacharelado e licenciatura] fossem mais independentes, porque para mim são dois cursos diferentes, uma coisa é você formar bons professores, e outra coisa é formar bons profissionais para o mercado. [...] eu até queria separar fisicamente as secretarias, seria uma coisa que eu mudaria". Ao tratar das dificuldades no exercício de suas atribuições E5/UFSCar sugere que a estrutura ideal seria ter apenas um departamento vinculado ao curso, como alega ser o mais comum.

Outras fontes de isomorfismo normativo e mimético mencionadas pelos coordenadores são as novas demandas do mercado, discutidas com profissionais de outras universidades e percebidas pelos alunos dos cursos.

Segundo E2/UFABC, "... novas tecnologias, novas demandas do mercado são sempre levadas em consideração nas discussões. Isso não significa que a gente chegue sempre na conclusão de que é necessário implantá-las imediatamente dentro da estrutura pedagógica do



curso, mas avaliar essas demandas externas faz parte do processo de desenvolvimento do curso...".

E3/UFABC menciona a tentativa de obter informação, "... sobre o que tem acontecido com outros cursos na área, conversamos com outros coordenadores de cursos e professores de outras universidades. Então nós tentamos aferir para onde a área está rumando de um jeito mais informal, por meio de conversas". E3/UFABC revela que a coordenação se obriga "... a acompanhar o que está acontecendo no mercado, esse é um retorno que vem através dos próprios alunos [...]". A consequência é que essas influências afetam "...a grade que oferecemos, e, no médio prazo, no projeto pedagógico. Quando tem a reforma do projeto pedagógico, tentamos dar ouvidos a essas demandas, incorporar as disciplinas e as práticas docentes".

Segundo E6/UFSCar, o coordenador de curso precisa "...olhar o curso do jeito que está, mas também sempre procurar olhar ao redor, para contextos tanto regionais, quanto nacionais e também internacionais, adaptando o curso com o que vem acontecendo externamente. [...] Na minha área, somos muito influenciados pelas empresas. As grandes empresas da área ditam muito os conteúdos que são importantes naquele momento". E6/UFSCar completa que "... a reestruturação do curso para a nova matriz foi totalmente influenciada por fatores externos". Dentre os fatores estão "... as demandas das grandes empresas, em termos de o que elas esperam dos estudantes quando eles vão trabalhar".

E6/UFSCar ainda alega que a matriz curricular do curso se baseia na "...comparação com currículos mais flexíveis de universidades de ponta do exterior".

Verifica-se que as coordenações de curso estão "olhando para o mercado", portanto para o campo em que atuam para produzir ajustes internos, na expectativa de que seus respectivos cursos sejam melhor avaliados, sendo reconhecidos pelo campo e, em consequência, os alunos sejam valorizado e "contratados".

As fontes de isomorfismo normativo e mimético são as mesmas para as duas Universidades, mas atuam de formas diferentes, em virtude do nível de legitimidade dos modelos organizacionais adotados por cada uma das Universidades..

### **5.1.2 Isomorfismo coercitivo**

Em razão de sua natureza jurídica, as Universidades em estudo são extremamente dependentes do seu provedor de recursos (Governo Federal), e por isso suscetíveis ao seu poder coercitivo (DIMAGGIO; POWELL, 2005)

Exemplo claro desse poder é a Lei de Reforma Universitária, em 1968, contemporânea a criação da UFSCar, que reconfigurou a organização universitária de acordo com os novos padrões estabelecidos. Outro exemplo é o REUNI que incentivou, através do aporte de recursos financeiros as IFES aderentes, um novo processo de reconfiguração da estrutura universitária, tendo como carro-chefe a UFABC.

Outras fontes de isomorfismo coercitivo abordadas pelos coordenadores entrevistados foram os Conselhos de Classe e demandas sociais.

E1/UFABC relata que "... existem mudanças nas normativas do Conselho regulamentador da profissão, temos que nos adequar, porque certamente houve uma discussão ampla do órgão, e que necessita a abordagem de alguns conteúdos, então fazemos uma revisão [...] e para atender às novas diretrizes de formação do profissional tivemos que estender nosso prazo de formação, porque um conjunto de disciplinas foi inserido como obrigatório, seguindo as regulamentações".

E5/UFSCar indica outro tipo de pressão: "Um tipo de demandas, de influências externas que estamos tendo cada vez mais problemas com elas, na verdade, não é diretamente com a parte institucional, mas que afeta muito nosso dia a dia, é a tentativa de grupos de ativistas. Inclusive tem ativistas que entram na justiça, em todas as instâncias, grupos bem organizados com advogados, e nós somos chamados a responder e isso tem me incomodado muito, como coordenador. Isso é muito debatido nos conselhos, temos que ter muito mais cautela com tudo o que fazemos, porque estamos sendo observados de maneira que é quase um assédio, então impacta muito, sim. É algo relativamente novo. Não sei se é um caso específico do curso, mas estamos muito expostos a esses grupos."

Para E8/UFABC são mais evidentes "... questões envolvendo gênero, raça, questões de identidade...".

Quanto à Matriz ANDIFES, estabelecida pelo Decreto n. 7.233, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de determinar diretrizes básicas e critérios técnicos para a distribuição de recursos orçamentários no âmbito das universidades federais, apesar de conhecida pela maioria dos entrevistados, não é reconhecida como tema de discussão no âmbito do curso.

Sobre o Relatório do Enade, E1/UFABC avalia que "... tem que ser explorado, porque tem informações riquíssimas. Ele te oferece as diretrizes para avaliar o que precisa ser melhorado no curso".

Já para E2/UFABC, "... o espaçamento entre as avaliações do Enade é muito grande, e no nosso caso, o curso tem uma dinâmica que nos força a rever o conteúdo sistematicamente". Segundo E4/UFABC, "o Enade é um pouco complicado porque, por exemplo, não tem o

Enade do meu curso, então a gente entra no grupo de cursos similares, então a gente não sabe até que ponto que ele avalia".

E6/UFSCar diz que: "Usamos o relatório do Enade porque é bastante interessante, ele mostra inclusive, em determinada questão, a porcentagem de alunos que acertaram e de alunos que erraram. Então a gente sempre olhava também para aquele relatório para tomar alguma decisão sobre o curso".

E8/UFABC acredita que o relatório não é utilizado.

Sobre as avaliações internas realizadas pelos docentes e discentes das universidades, E2/UFABC afirma não possuir "... dados suficientes para tomar conclusões baseadas somente nesses relatórios, porque a UFABC ainda está moldando uma forma de fazer avaliação institucional".

E3/UFABC informa que não há muita adesão, por isso "... não temos olhado muito, porque não é significativo, uma ou duas pessoas respondem". E4/UFABC julga ser um *feedback* importante, apesar das inconsistências que existem nos comentários.

Aparentemente o processo de isomorfismo coercitivo se apresenta com ênfase por meio de pressões sociais e profissionais (Conselho Profissional). As possíveis fontes de pressão coercitiva provenientes do governo, como a Matriz ANDIFES e o Relatório do Enade, não foram consideradas influências significantes.

## **5.2 PADRÕES DE CONEXÃO E DISTRIBUIÇÃO E RECURSOS**

### **5.2.1 Conexões horizontais**

Segundo Scott e Meyer (1991), as organizações relacionam-se por meio de padrões de conexão vertical e horizontal. As conexões horizontais tendem a ser informais, acontecem no mesmo nível hierárquico, e estão relacionadas ao isomorfismo mimético. Assim, neste tópico são avaliadas as relações intra e entre cursos das duas universidades em estudo. A relação dos cursos o ambiente externo às universidades está registrada na subseção 5.1.

Sobre a relação com os demais cursos do Centro, E1/UFABC entende que "Não há dificuldades de relacionamento, acho que existem possibilidades gigantescas. Eu percebo que isso não acontece, porque sequer dá tempo. [...] Também seria sensacional se pudéssemos acompanhar o programa de estágios, porque aqui no Grande ABC, se considerarmos a quantidade de indústrias que tem, o próprio curso deveria estabelecer essa parceria".

E2/UFABC concorda que: "É uma relação muito boa, muito próxima. Temos vários professores que atuam em mais de um curso, então eu entendo que, pelo menos dentro do centro, é uma relação muito tranquila. Não há competição. Eu acho que existe um equilíbrio bom". Afirma ainda que a estrutura da UFABC "... ajuda no diálogo com outros cursos, fica facilitado pelo fato de que é mais horizontal. Eu, coordenador de curso, não preciso falar com chefe e depois outro chefe para então chegar à coordenação do outro curso".

Segundo E3/UFABC: "Tem sido harmoniosa essa convivência. No que toca as decisões da coordenação do curso, assuntos mais relacionados com a graduação, nosso convívio com os outros cursos tem sido ótimo, há bastante alinhamento, a direção de cento tem feito a costura necessária. Esse é um aspecto que funciona muito bem no centro".

E4/UFABC, E5/UFSCar, E6/UFSCar e E7/UFSCar confirmam que a relação é boa. E8/UFABC diz que poderia ser melhor: "Eu acho que a gente devia se integrar mais. Talvez nós não façamos tanta força para se integrar para fora, mas de fora para dentro eu também não vejo nenhum tipo de preconceito".

De acordo com as respostas dos entrevistados as relações horizontais entre os cursos são bem estabelecidas, ativas e de qualidade. No caso da UFABC, as conexões horizontais são estimuladas pelo modelo organizacional.

### **5.2.2 Conexões verticais**

O padrão vertical de conexões, para Scott e Meyer (1991), representa graus hierárquicos na estrutura de poder e autoridade, que controlam os interesses diversos, direcionando-os em favor dos interesses do campo, diminuindo a competitividade e trazendo estabilidade ao campo. O padrão vertical relaciona-se intimamente com os isomorfismos coercitivo e normativo, e é mais propenso à construção racional.

Neste tópico foram investigadas as relações com os Centros e Departamentos, instâncias superiores aos cursos.

Sobre as conexões verticais, E1/UFABC revela que "... normalmente, um departamento não quer se relacionar com pessoas de outro departamento". Para E1/UFABC, o modelo organizacional da UFABC abre "...possibilidades de se interagir com pessoas que não são da mesma área, é uma experiência que abre horizontes na linha de pesquisa. Eu acho que é extremamente enriquecedor ter as pessoas tão próximas, ainda que extremamente desafiador, porque a forma de pensar é totalmente diferente. Então a aproximação física favorece muito e enriquece o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Sobre a otimização

de recursos, é muito nítido, por exemplo, os laboratórios didáticos quem gerenciava eram os departamentos, e eles ficavam ociosos. Aqui vemos uma otimização da infraestrutura, no que diz respeito ao âmbito da graduação, e acho que isso também acontece na pós-graduação".

Para E2/UFABC, o "... departamento isolava um pouco mais administrativamente e pedagogicamente as pessoas. [...] Não vou dizer que pedagogicamente isso seja um problema, mas é uma característica que limita um pouco pessoas que tem abertura para trabalhar de forma interdisciplinar. Sempre havia uma dificuldade maior em você cursar disciplinas de outros departamentos". O isolamento relatado por E2/UFABC, em sua opinião, infere na relação de ensino, pesquisa e extensão: "Cada curso criava uma realidade própria, em que ele poderia priorizar ensino, pesquisa e extensão, de uma maneira desvinculada dos demais cursos. [...] No modelo da UFABC, há mais fluidez, mas não penso que talvez seja o departamento. Eu acho que na UFABC é mais fluida porque se concentra em cima de um setor único, [...] a interface é uma só". No caso da estrutura departamental, ocorre o oposto: "O recurso não fica em único lugar, então quando chega recurso para você investir em pesquisa ou em extensão, ele normalmente é distribuído entre os departamentos. Então sobra pouca coisa para todo mundo...".

Ainda sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão, E3/UFABC acredita que "... o fato de aqui ser mais horizontal, ajuda um pouco nessas iniciativas [de extensão]".

Em relação à estrutura departamental, E4/UFABC avalia que as dificuldades giram em torno das relações entre docentes e discentes "A primeira dificuldade, que eu acho, é aquela em relação aos professores. Digamos assim, a gente não tinha com quem reclamar. Essa era uma das dificuldades. E uma coisa que notávamos também eram as divisões, por exemplo, docente de um departamento davam aulas diferentes para alunos de outro".

Para E5/UFSCar, os modelos não apresentam diferenças nos resultados: "O ideal seria eliminar instância, fracionar o centro em departamentos ou em centros. Eu não entendo a utilidade de ter instâncias intermediárias. Quanto mais próximo às instâncias que decidem estejam, mais direta for a ligação entre eles e os problemas reais, mais rapidamente, mais ágil será a resposta. [...] Acho que o que traz alguma limitação para a associação de ensino, pesquisa e extensão é o número de instâncias. [...] o ponto principal da questão é eliminar instâncias entre coordenadores de curso e reitoria".

Para E6/UFSCar o fator limitador na estrutura departamental é geográfico: "O que eu acho que é limitador, é que se aglomeram professores da mesma área em um prédio, separados dos professores de outra área. Impede, por exemplo, conversas que eu poderia ter

com pessoas de outras áreas. Então não tem a ver com Departamentos, e sim com a estrutura física, localização geográfica".

Ao avaliar as vantagens e desvantagens dos modelos organizacionais da UFABC e da UFSCar, E7/UFSCar afirma que "o fato de não ter departamento favorece o contato com professores de áreas diferentes. Por outro lado, existe uma sobrecarga sobre o diretor de centro e dos funcionários. [...] Na UFSCar é incentivada a participação interdepartamental, mas a estrutura não é estimulante, falta integração de espaços. Na UFABC é mais estimulante porque o convívio das áreas é quase que obrigatório, o que incentiva a interdisciplinaridade".

Pode-se inferir que a estrutura departamental favorece as conexões verticais e desfavorece as horizontais. Todavia, tal desfavorecimento pode ser o resultado do reflexo físico e geográfico da organização do campus universitário frente à estrutura departamental, e não causado pela estrutura por si só.

Por outro lado, a força da horizontalidade das relações observada na UFABC pode tornar tais relações mais complexas, a ponto de dificultar o processo de tomada de decisões, tornando-os tão burocráticos quanto na estrutura departamental.

### **5.2.3 Distribuição de recursos**

Segundo Fligstein (2007), a construção e reprodução das instituições baseiam-se em regras preexistentes de interação social e de distribuição de recursos. Dessa forma, este tópico pretende avaliar de que forma a distribuição dos recursos se relaciona com as regras institucionais vigentes nas duas universidades.

E2/UFABC avalia que "Cada curso tem uma necessidade diferente, então, naturalmente a demanda por recursos é um pouco diferente, a demanda por espaço também é um pouco diferente. Quando essa parte ocorre, ocorre no âmbito da direção de centro, então essas decisões normalmente são explicadas para comunidade de forma possamos entender os critérios que foram usados, então não tem havido conflito em relação a isso".

Segundo E3/UFABC, apesar da competição em potencial, "no arranjo que temos hoje, o espaço é atribuído para o centro, que faz a divisão interna. Lógico que, havendo um limite de espaço, se se concede espaço para certo grupo, o potencial de concessão para o segundo grupo diminui. Mas desde o início conseguimos lidar bem com essas questões. Mais recentemente teve uma negociação de espaço físico em cursos.

Para E4/UFABC "... não há competição entre os cursos. Conversamos bastante em relação a laboratórios, mas foi tudo bem amistoso, nunca tivemos problema de briga por espaço.

E5/UFSCar acredita que "... geralmente não temos muito conflito, porque temos um bom espaço, considero que temos salas suficientes, e é mais uma questão de gerir de formas eficientes esses espaços e horários".

E6/UFSCar relata que "a competição é mais a nível departamental do que de curso. Por exemplo, departamentos que tem uma pós-graduação mais forte acabam sendo beneficiados pelos critérios que são criados. O que acaba direcionando muito a distribuição de recursos acaba sendo o nível CAPES dos cursos de pós-graduação. Então a concorrência vai para esse nível. Porque depois que chega ao curso, já é feita uma distribuição de recursos, e não há alguém questionando ou buscando morder um pedaço maior da fatia. Há um modelo de distribuição aplicado durante anos. Então simplesmente recebemos a informação do que cada coordenação terá. E geralmente a diferença é muito pequena entre as Coordenações".

E7/UFSCar informa que "competição por recursos financeiros e espaço físico eu já presenciei, recursos humanos, não. Tanto entre os cursos quanto entre departamentos. A competição é gerenciada no conselho de centro. Não há curso privilegiado. O que acontece às vezes é que novos cursos, cursos que estão começando, precisam de professor, então as vagas são destinadas a esses cursos nascentes. Mas eu nunca percebi nenhum privilégio, até porque a constituição do conselho de centro é bastante representativa de todos os cursos".

E1/UFABC, E2/UFABC, E3/UFABC, E6/UFSCar e E8/UFABC entendem que os coordenadores de curso não tem poder de atrair recursos. E4/UFABC acredita que os coordenadores tem o poder de atrair recursos humanos, mas explica que isso ocorre quando são consultados sobre o interesse na contratação de docentes.

E5/UFSCar afirma que "... a nível interno tem uma articulação com o centro e com a PROGRAD. [...] Há uma alocação de verbas que vem da reitoria - imagino que passe pelo Conselho de Administração -, a verba é alocada para cada departamento e depois a compra é feita através da PROAD. [...] A distribuição de recursos é divulgada, mas não é de fácil acesso".

No caso de E7/UFSCar, "existe um recurso que é do centro e que é repartido igualitariamente entre os cursos. Normalmente é uma quantia fixa."

Nas duas universidades o acesso aos recursos financeiros físicos e humanos estão além da alçada das coordenações de curso, concentrando-se nos departamentos ou centros, no caso da UFSCar, e nos centros, no caso da UFABC. Assim, não se verifica competição e, conseqüentemente, atores que possam influenciar no equilíbrio da distribuição de recursos. Além disso, pode-se inferir que a distribuição de recursos na UFSCar segue um modelo pré-estabelecido e legitimado.

### 5.3 EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DAS REGRAS FORMAIS

De acordo com Meyer e Rowan (1991), a adaptação das organizações aos critérios de legitimidade estabelecidos aumenta sua chance de sobrevivência, porém esse processo pode ser incompatível com os requisitos de eficiência, que, paradoxalmente, também objetivam a longevidade organizacional. Segundo os autores, os recursos para lidar com esse conflito são a “dissociação” e a lógica da confiança e da boa fé.

Este tópico pretende observar se o conflito entre os requisitos de legitimidade e de eficiência são aparentes no nível das coordenações de curso.

Segundo E1/UFABC, existem "...as resoluções que definem claramente qual é o papel do coordenador, mas isso não significa que conseguimos executar todas". E1/UFABC completa afirmando que "... diante do nosso panorama, até pelo fato do coordenador ter que contribuir com carga didática, isso dificulta o cumprimento de todas elas".

Um possível motivo para isso, além da quantidade de atribuições conferidas aos coordenadores poderia ser o receio de futuros prejuízos à carreira docente, pois, segundo E1/UFABC, "...tem um conjunto de atividades que está associada ao coordenador. Se você deixar de fazer algum dos outros itens que cabe a carreira do docente, certamente terá prejuízos no futuro. Por exemplo, queda na produção científica. Você tem que tentar equilibrar uma coisa ou outra".

E2/UFABC faz referência ao processo de alocação didática, classificando-o como uma atividade administrativa de alta complexidade e explica que "... em todos os quadrimestres eu tinha mais ou menos três ou quatro dias para conversar com aproximadamente 50 pessoas. Quais são essas pessoas? Coordenação de laboratório didático, coordenações de outros cursos, professores que poderiam ser chamados para novas turmas ou poderiam perder a alocação de algumas turmas, direção de centro [...] você resolve a locação de um, mas você tem que envolver outros professores. Portanto é uma cadeia um pouco difícil de tratar. E isso se repete com muita frequência, porque quando você termina um processo, e as aulas iniciam, você já começa a participar do planejamento da matrícula do quadrimestre seguinte".

Sobre o mesmo tema, E2/UFABC afirma que "... oficialmente o coordenador de curso não tem responsabilidade sobre atuação, horários de turma e alocação de professores, porque tudo isso fica concentrado nas direções de centro. Porém, na prática, as direções de centro delegam isso para as coordenações. Delegam até de uma forma sensata, porque se você imaginar tratar de 190 professores, de 500 turmas por quadrimestre, é algo praticamente



inviável para um grupo muito pequeno. Mas a questão é que, formalmente, o coordenador é um elemento a parte desse processo". E2/UFABC avança que uma possível solução para esse e outros problemas seria a utilização de um sistema de informação integrado: "... o que precisamos é de informação, basicamente. E essa informação poderia muito bem ser dada por um sistema".

E3/UFABC corrobora a avaliação de E2/UFABC e completa dizendo que existem "... docentes, por exemplo, que são vinculados a mais de um curso, então há certa indefinição sobre quem é o responsável por alocar esse docente".

Ainda para E2/UFABC, há pouco tempo para tramitar os processos pelas etapas: "... o que nos atrapalha é o tempo, é a agenda de reuniões. Como o quadrimestre possui 12 semanas, pode não parecer, mas é um tempo muito curto para um processo que envolve as três instâncias. [...] Então, o trâmite é um pouco lento, mas não por causa da existência de muitas fases.

Pela fala de E5/UFSCar subentende-se que a complexidade da gestão do curso, associada à quantidade de departamentos vinculados a ele, prejudica a eficiência e eficácia das normas: "O nosso curso é um curso antigo, nosso plano de ensino tem 14 anos, então, estamos em um trabalho de renovação grande, tanto do corpo docente, quanto do plano curricular. Então por se tratar de um curso antigo, com vários departamentos, porque geralmente você tem um curso, um departamento, aqui nós temos seis departamentos envolvidos. Então é um curso meio complicado de gerir".

Para E4/UFABC, E6/UFSCar, E7/UFSCar e E8/UFABC não há dificuldades relacionadas à aplicação das normas.

Uma hipótese para diferença entre as avaliações dos entrevistados pode estar relacionada a variados níveis de institucionalização das regras organizacionais pelos diferentes cursos.

No caso da UFABC, as regras organizacionais podem ser incompatíveis com seu projeto pedagógico. E8/UFABC revela uma destacada fonte de isomorfismo mimético: "... na UFABC, nessas questões de regulamentação no início, tivemos um trabalho danado. Você lembra que a gente tinha que ficar copiando e colando todas as regulamentações? Havia um esforço muito grande a respeito de estatutos, a respeito de regimentos..."

Uma segunda hipótese que pode ser associada às diferentes observações pelos entrevistados que são docentes da UFABC é que as normas vigentes não são eficientes e eficazes porque são decorrentes de um processo de isomorfismo mimético com outras

universidades que possuem estruturas distintas, ou seja, possuem departamentos junto com os Centros.

## 5.4 INSTITUIÇÕES

### 5.4.1 Papel do coordenador de curso

Para E1/UFABC, o principal papel do coordenador é "...olhar o quanto o curso está sendo desenvolvido de acordo com aquilo que foi proposto em seu projeto pedagógico". Todavia, sobra pouco tempo para isso, pois "...existem algumas atribuições ao coordenador que exigem muito tempo...".

E2/UFABC corrobora a avaliação de E1/UFABC sobre o papel do coordenador, e ressalta que "...o viés pedagógico é mais importante, que é tornar viável que o aluno tenha condições de desenvolver o perfil que o curso quer que ele desenvolva".

Sobre o papel primordial do coordenador, E3/UFABC afirma que esperava o mesmo, mas que, com o tempo de experiência, percebeu que "...a tarefa principal do coordenador é manter o curso funcionando, e sobra pouco tempo para aquela função que eu achava que era mais central". E3/UFABC complementa que "...tarefas de pensar o projeto pedagógico acabam ficando com os núcleos docentes estruturantes".

E4/UFABC, por outro lado, avalia que o principal papel da coordenação é "...aproximar os alunos, conhecer os alunos do próprio curso, fazer essa interface entre os alunos e os professores...".

E5/UFSCar julga que o papel do coordenador vai bem além do que diz a normativa: "Eu tenho que detectar, identificar esses casos [de problemas psicológicos] e acompanhar faltas, se o aluno desaparece e para de vir à aula, ou tem atitudes estranhas, porque temos tido vários casos de suicídio e tentativa de suicídio na universidade". Para E5/UFSCar, isso se tornou parte da missão do coordenador.

E6/UFSCar define a principal atribuição do coordenador como "...cuidar e zelar pelo bom funcionamento do curso em si", referindo-se às atribuições administrativas e pedagógicas.

E7/UFSCar menciona, primeiramente, as atividades cotidianas: "Temos que apagar alguns incêndios...". Além disso, a coordenação "...deve coordenar os diversos atores, não só do departamento em que está o curso, mas também de outros departamentos que contribuem

com o curso", e ainda "...trabalhar com todos esses feedbacks [de alunos e professores] no sentido de trazer melhorias para o curso, a organização pedagógica do curso, a organização temporal do curso, sugerir mudanças". E7/UFSCar reconhece que o tempo "...é muito gasto para apagar os incêndios do dia a dia". Menciona também que "...parece que existe uma confusão de alguns atores em relação ao papel do coordenador de curso e do chefe de departamento", por parte de alunos e pessoas externas à organização administrativa da universidade.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, e consulta às normas que definem as atribuições das coordenações de curso, pode-se inferir que não há dissociação entre aquilo que as normativas das duas universidades estabelecem e a atividades praticadas pelos coordenadores. O que parece acontecer é que as demandas acabam por estruturar a rotina de atividades dos coordenadores, ao invés das próprias normas o fazerem, o que se traduz em um desequilíbrio entre as atividades administrativas e as atividades pedagógicas a cargo da coordenação de cursos. Pode-se observar que esta é uma realidade dos coordenadores das duas universidades.

E1/UFABC revela que "...80% das atividades são administrativas, e o restante não é suficiente para inclusive ter um diálogo com os próprios alunos, e tentar analisar a percepção do aluno com relação ao nosso curso". Para E2/UFABC "...a função de coordenação não é devidamente provida de mecanismos para que se possa executar bem o papel que dela se espera". Ao citar o processo de avaliação de pedidos de aproveitamento, E2/UFABC avalia que "... no fundo, o coordenador só repassa o pedido, então se perde um pouco de agilidade, porque se o pedido fosse repassado direto para o professor especialista na disciplina, isso não traria nenhum tipo de prejuízo".

Sobre os NDE, exceto por E8/UFABC, todos os entrevistados informaram que não há conflito de atribuições com as das coordenações. Todavia, entendem que o NDE é responsável pela mesma função que a maioria entendeu ser a principal da coordenação, que é o zelo pelo projeto pedagógico do curso.

Pode-se concluir que os coordenadores de curso tem desempenhado atividades prioritariamente administrativas, enquanto as principais atividades pedagógicas que caracterizam a coordenação do curso, que estão relacionadas ao curso em sentido macro, foram, ao menos em parte, absorvidas pelos NDE. E5/UFSCar conclui com uma pergunta: "Por que o chefe de departamento não é coordenador de curso, e responde diretamente à Reitoria?".

#### 5.4.2 Eleição para coordenação de curso

Exceto por E8/UFABC, todos os entrevistados apontaram que não existe disputa nas eleições para coordenação de curso, apenas uma chapa se forma.

Para E2/UFABC, "Há muitos cursos em que basicamente ganha quem se propõe a montar uma chapa, quem está disposto a aceitar a função durante o mandato de 2 anos. Não existe uma disputa para assumir o cargo, existe mais disputa para você rejeitar o cargo [...]. E2/UFABC pondera que "certamente a falta de interesse tem a ver com a carga de trabalho". Em sua avaliação "...normalmente as pessoas que assumem são aquelas que estão interessadas mesmo em algo mais do que os benefícios institucionais, que querem participar de maneira mais ativa, e isso tem o valor intangível, difícil de calcular".

E4/UFABC, E5 e E6 relataram uma prática em comum, que não virou regra, mas que é aceita pelos docentes do curso: para se candidatar ao cargo de coordenador é preciso ter sido vice-coordenador antes, a fim de que o conhecimento adquirido não se perca e que uma nova coordenação tenha de iniciar os trabalhos do zero.

Pode-se concluir que a prática relatada pelos coordenadores da UFSCar vem adquirindo caráter normativo, o que indica sua legitimidade e seu potencial para produzir uma mudança organizacional concreta.

## **5.5 ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS**

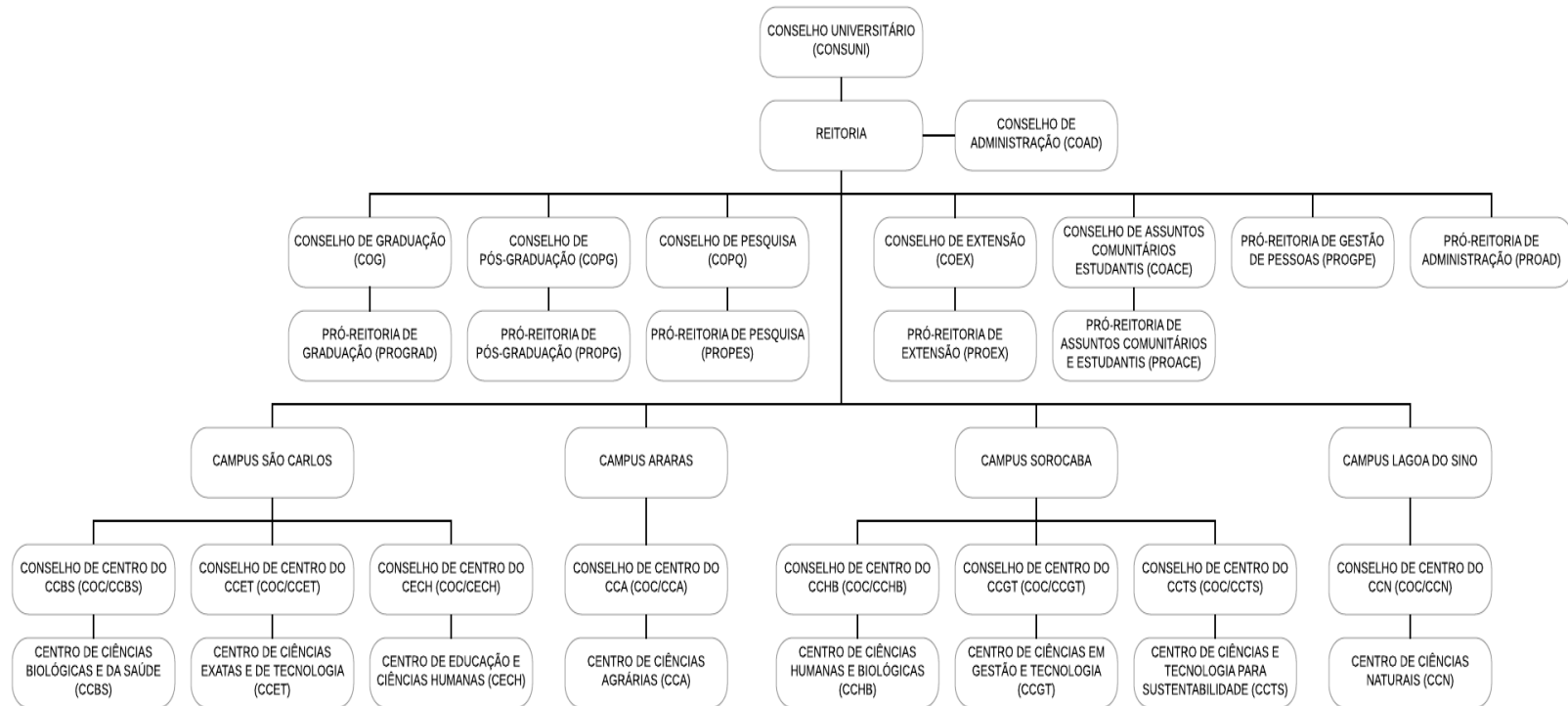
### **5.5.1 Organograma da UFSCar**

Em relação aos órgãos de Alta Administração e à estrutura acadêmica, o organograma a UFSCar é constituído da conforme a Figura 1.

Segundo Vasconcellos e Hemsley (1986, p. 3), “a estrutura de uma organização pode ser definida como o resultado de um processo através do qual a autoridade é distribuída, as atividades desde os níveis mais baixos até a Alta Administração são especificadas e um sistema de comunicação é delineado permitindo que as pessoas realizem as atividades e exerçam a autoridade que lhes compete para o atingimento dos objetivos organizacionais”. Neste trabalho, considera-se que as estruturas organizacionais também são consequências de pressões institucionais e da dinâmica que ocorre nos campos de ação estratégica.

Para efeitos deste estudo foram desconsideradas as unidades classificadas como assessorias de apoio, definidas por Mintzberg (2006, p. 27) como aquelas “especializadas, criadas para dar apoio à organização fora de seu fluxo de trabalho operacional”. Ou seja, são áreas responsáveis pelo apoio indireto à missão institucional e, portanto, apresentam-se em vários níveis hierárquicos.

**Figura 2 - Organograma da UFSCar**



Fonte: Carta de Serviços da UFSCar<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Disponível em <http://www.cartadeservicos.ufscar.br/estrutura-organizacional/organograma-interativo-ufscar>. Acesso em 01/06/2017.

Todos os Centros são compostos por uma estrutura administrativa básica, formada pela Divisão de Planejamento, Secretaria de Administração, Finanças e Contratos, Secretaria Executiva e por Unidades Especiais de Apoio, que variam de acordo com o Centro. Além disso, contém, como previsto no Regimento Geral da UFSCar, exceto o CCN, Programas de Pós-Graduação, Departamentos e Coordenações de Curso, conforme ilustrado no Quadro 3.

**Quadro 4 - Estrutura dos Centros da UFSCar**

Centro	Qtde. Programas de Pós-Graduação	Qtde. de Departamentos	Qtde. de Coordenações de Curso de Graduação
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)	9	13	11
Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET)	14	11	14
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)	12	10	12
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	3	5	6
Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB)	1	3	6
Centro de Ciências e Gestão em Tecnologia (CCGT)	3	4	4
Centro de Ciências e Tecnologia para Sustentabilidade (CCTS)	6	2	4
Centro de Ciências da Natureza (CCN)	-	-	4
Total	48	48	60

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta ao sítio eletrônico da UFSCar<sup>24</sup>.

A estrutura da UFSCar representa tipicamente um modelo de matriz-funcional, que, de acordo com Vasconcellos e Hemsley (1986), é comum às instituições de pesquisa científica. Porém, sua estrutura acadêmica divide-se em departamentos, predominantemente funcionais,

<sup>24</sup> Informações obtidas em <https://www2.ufscar.br/>. Acesso em 01/06/2017.

e cursos de graduação e programas de pós-graduação, que são tipicamente matriciais-funcionais, assim como seus Centros.

De acordo com Vasconcellos, citado por Vasconcellos e Hemsley (1986, p. 51), “quando duas ou mais formas de estrutura são utilizadas simultaneamente sobre os mesmos membros de uma organização, a estrutura resultante chama-se matricial”.

A principal característica da estrutura matricial-funcional é a existência de gerentes de projetos integrados que utilizam colaboração de pesquisadores de outras áreas. Tais gerentes localizam-se hierarquicamente abaixo de “gerentes gerais” (gerente funcional).

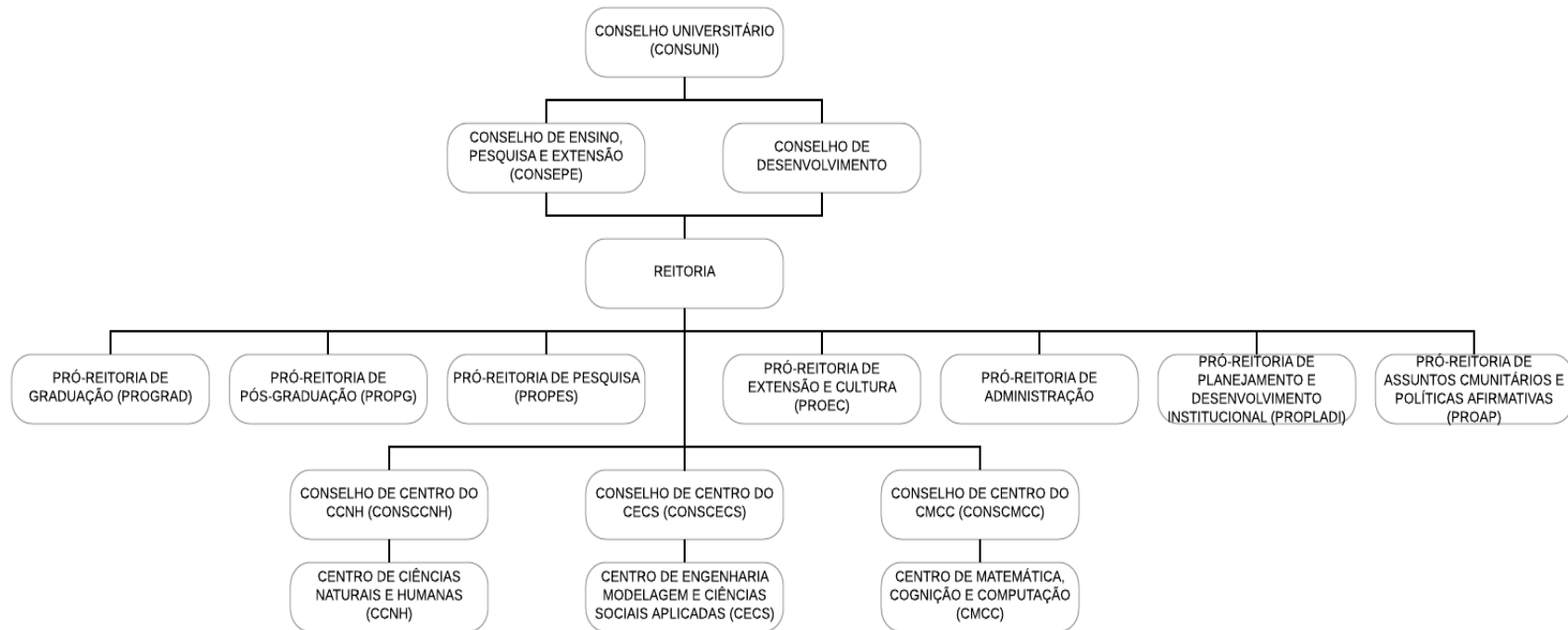
Nesse tipo de estrutura, a comunicação entre as diversas áreas tende a ser predominantemente vertical na esfera administrativa, mas mais horizontalizada na esfera acadêmica, mais precisamente, no caso da UFSCar, em relação ao desenvolvimento de projetos pelos pesquisadores.

### **5.5.2 Organograma da UFABC**

O organograma da UFABC, construído com base em seu Regimento e Estatuto, igualmente desconsiderados os órgãos assessores, é ilustrado na Figura 2.



**Figura 3 - Organograma da UFABC**



Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta ao sítio eletrônico da UFABC<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Informações obtidas em <http://www.ufabc.edu.br/>. Acesso em 01/06/2017.

Cada Centro, menor unidade administrativa da universidade, contém cursos de formação específica (graduação) sob sua responsabilidade, conforme Quadro 4. Cada curso possui sua Plenária, formada pelos docentes nele credenciados. Todavia, os docentes não estão vinculados às disciplinas de determinado curso. Aliás, o curso, na maioria das vezes, não “possui” disciplinas, no sentido de que tais disciplinas sejam somente oferecidas por ele. No caso da UFABC os docentes são alocados nos Centros de acordo com sua área de especialização e ministram as disciplinas que estão ligadas a essa área, independentemente do curso, aí incluídos os Bacharelados Interdisciplinares, conforme descritos em seus respectivos Projetos Pedagógicos.

**Quadro 5 - Alocação dos cursos de formação específica da UFABC.**

Centro	Cursos
Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH)	Bacharelado em Ciências Biológicas Bacharelado em Filosofia Bacharelado em Física Bacharelado em Química Licenciatura em Ciências Biológicas Licenciatura em Filosofia Licenciatura em Física Licenciatura em Química
Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS)	Bacharelado em Ciências Econômicas Bacharelado em Planejamento Territorial Bacharelado em Políticas Públicas Bacharelado em Relações Internacionais Engenharia Aeroespacial Engenharia Ambiental e Urbana Engenharia Biomédica Engenharia de Energia Engenharia de Gestão Engenharia de Informação Engenharia de Instrumentação, Automação e Robótica Engenharia de Materiais
Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC)	Bacharelado em Neurociência Bacharelado em Ciência da Computação Bacharelado em Matemática Licenciatura em Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta ao sítio eletrônico da UFABC<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Informações obtidas em <http://www.ufabc.edu.br/>. Acesso em 01/06/2017.

Os Centros, assim como na UFSCar, também comportam estruturas administrativas básicas, com composição que varia, mas não ultrapassa, a seguinte organização: Secretaria Acadêmica, Divisão Acadêmica e Divisão Administrativa.

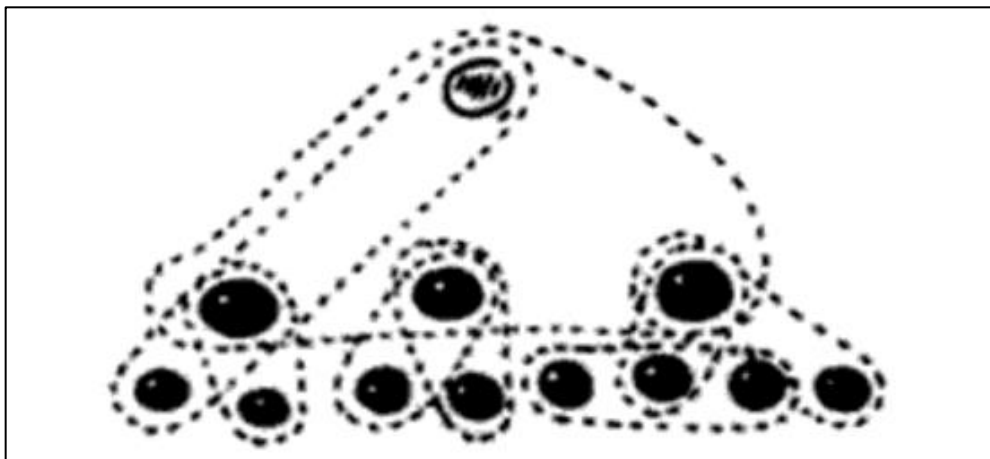
Os cursos de Pós-graduação, pela sua característica indisciplinar, são apoiados pelos Centros, mas não subordinados a eles. Suas disciplinas, tal qual ocorre na graduação, podem ser ministradas por docentes de quaisquer áreas.

Em consequência da interdisciplinaridade presente no projeto pedagógico da UFABC, a comunicação entre as áreas, inclusive entre a Alta Administração e as áreas acadêmicas tende a ser mais horizontalizada, característica própria de uma estrutura mais orgânica, mais permeável ao ambiente externo.

Seguindo a classificação de Vasconcellos e Hemsley (1986), a estrutura está organizada conforme o modelo matricial-balanceado, utilizado “quando a importância dos projetos interdisciplinares para a instituição justifica a constituição de uma gerência com nível hierárquico igual ao dos gerentes funcionais” (VASCONCELLOS E HEMSLEY, 1986, p. 64). Nesse contexto, o papel de gerente de projeto é assumido pelos Diretores de Centro, que ocupam o mesmo nível hierárquico dos gerentes funcionais (Pró-reitores).

De acordo com os modelos organizacionais concebidos por Morgan (1989), a estrutura da UFABC estaria próxima à de organizações orientadas para projetos, conforme ilustrado na Figura 3.

**Figura 4 - Modelo de organização orientada para projetos**



Fonte: Extraído de Morgan (1989, p. 66)

Segundo Morgan (1989), esse modelo é uma resposta organizacional aos desafios impostos a burocracia em decorrência das novas demandas ambientais. Os departamentos existem apenas como apoio às atividades centrais, relacionadas ao desenvolvimento de

projetos. “A organização funciona muito mais como uma rede de interações do que como uma estrutura burocrática”<sup>27</sup> (MORGAN, 1989, p. 67).

Nesse modelo é evidente a horizontalidade da organização, tal como descrevem os coordenadores da UFABC entrevistados ao se referirem a construção da alocação didática - em que é necessário consultar e fazer acordos com coordenadores de outros cursos e Centros - , e também a participação em projetos extensionistas, quando o contato com a área responsável (Pró-reitoria de Extensão e Cultura) pode ser feito diretamente pelo docente interessado

As falas dos entrevistados da UFABC sugerem, todavia, que a “memória departamental” é uma fonte importante de isomorfismo mimético que pressiona o modelo organizacional adotado, criando conflito entre a estrutura formal e as práticas organizacionais.

---

<sup>27</sup> “The organization is much more like a network of interaction than a bureaucratic structure”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar e comparar a influências das instituições na estrutura organizacional da UFABC e da UFSCar. Para tanto, utilizou-se de abordagem qualitativa com realização de estudos de caso por meio de entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram analisadas com base em variáveis pré-determinadas, estabelecidas a partir do referencial teórico, para responder às perguntas de pesquisa: quais são as vantagens e desvantagens do modelo departamental e do modelo de centros acadêmicos? De que forma as instituições impactam nas estruturas organizacionais das duas Universidades? Essas instituições variam de acordo com o contexto histórico de criação das Universidades? Quem são os atores que influenciam na criação ou mudança das estruturas organizacionais e institucionais?

As organizações são consideradas reflexos estruturais da realidade socialmente construída, e são sujeitas ao ambiente institucional. Por ambiente institucional, entende-se o conjunto de regras e símbolos que conduzem a ação humana e, portanto, são causa e consequência da interação social, aqui incluídas as próprias organizações. Comparando-se as duas universidades a partir das variáveis adotadas, verifica-se que o modelo departamental é reconhecido como um padrão estrutural socialmente aceito. Isso significa que, apesar de não estar estruturada oficialmente em departamentos, as atribuições dos coordenadores de curso e dos diretores de centro da UFABC são reflexos do processo de isomorfismo mimético relacionado à memória institucional presente nestes atores. No caso em questão, suas experiências e referências internalizadas sobre a forma de “organizar” as relações universitárias, encontra na solução departamental uma referência aparentemente estabilizada. Neste sentido, considerando-se que a UFABC opta por um caminho distinto, em termos organizacionais, tal situação tende a produzir ineficiência e ineficácia, tanto às práticas quanto às normas vigentes. Parece haver um descompasso, um “desacoplamento cognitivo”, por assim dizer, decorrente do processo de mudança organizacional.

A incompatibilidade entre as normas e a realidade, objetivada nas práticas administrativas adotadas, da UFABC, faz com que as demandas do trabalho tenham mais força para modelar as atividades da coordenação do que as normas formais. Se as estruturas formais refletem os mitos de seus ambientes institucionais ao invés de demandas das atividades de trabalho, conforme ensinam Meyer e Rowan (1991), podemos dizer que os “novos mitos”, expressos pelas normas institucionais aprovadas e adotadas pela UFABC,

ainda estão em processo de consolidação. Estes “novos mitos” ainda estão em conflito, no âmbito das coordenações de curso, com os “velhos mitos” tornados presentes nas trajetórias profissionais dos atores.

Por outro lado, ao avaliar com mais detalhes as atribuições dos coordenadores de curso, percebe-se um esvaziamento de seu papel principal, uma vez que ele foi absorvido pelos Núcleos Docente Estruturante, "um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso", nos termos da Resolução CONAES n. 01, de 17 de junho de 2010. Apesar disso, a maioria dos coordenadores não vê sobreposição entre suas atribuições e as do NDE.

Um possível motivo, conforme alegado pelos próprios entrevistados, é que grande parte do tempo é investido em atividades administrativas, frequentemente cotidianas, cuja execução poderia ser facilitada a partir da utilização de um sistema integrado de informações. Como sobra pouco tempo para tratar de assuntos que não sejam corriqueiros, a sobreposição de atividades não é observada.

O que se observa, para as universidades em análise, é que não se desenvolve a potencialidade do coordenador de curso como ator estratégico organizacional. Tal atividade vai, gradativamente, ficando a cargo dos poucos professores, que se aventuram pelos meandros da organização universitária dos cursos de graduação, sem exatamente receber incentivos condizentes para tanto.

Para essa missão, os coordenadores, no caso da UFABC, precisam lidar com a complexidade decorrente do fortalecimento das conexões horizontais, que trazem o benefício de melhorar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, com o custo de tornar mais desafiadores os processos decisórios. A complexidade da situação aponta para uma solução conhecida: a burocracia.

Nesse sentido, um tipo de estrutura não está muito distante do outro. A diferença é que na estrutura departamental são favorecidas as conexões verticais, justamente porque as conexões horizontais ficam enfraquecidas pelo isolamento dos atores. Inclusive o arranjo do campus universitário da UFSCar retrata a ideia de independência dos departamentos, reforçando o isolamento.

A reorganização física do campus, portanto, poderia facilitar a interlocução dos atores, mas não seria suficiente para favorecer e tornar mais fluida a relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Conclui-se portanto que cada um dos modelos de organização apresentam vantagens e desvantagens. Um fator de peso relevante nesta comparação é o tempo de criação das universidades, que, evidentemente, tem efeito sobre a criação das instituições.

Apesar de as soluções organizacionais decorrem de contextos históricos distintos, representados pelo modelo estadunidense (reforma Flexner) e pelo modelo europeu atual (Declaração de Bolonha), em termos de cursos de graduação e organização universitária, as coordenações parecem as mesmas.

Tampouco, destacaram-se atores influentes na criação e mudança organizacional e institucional.

Além disso, é importante considerar que o modelo europeu recentemente reformado também foi influenciado pelo modelo estadunidense, à medida que a própria reforma teve como objetivo tornar o modelo europeu mais competitivo com o estadunidense.

Como sugestão de estudos futuros, seria interessante ampliar o escopo hierárquico de análise, entrevistando-se diretores de centro e chefes de departamento, para aprofundar as investigações sobre as vantagens e desvantagens de cada modelo de organização universitária. Seria igualmente interessante comparar a UFABC com outras universidades fundadas com base na Universidade Nova.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (Brasil). *Subsídios para a Reforma da Educação Superior*. 2004. Disponível em: <<http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-29.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade nova: nem Harvard, nem Bolonha*. Disponível em: <[http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo\\_n1](http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n1)>. Acesso em: 8 jul. 2017.

BERGUE, Sandro T. *Cultura e Mudança Organizacional*. Ministério da Educação. Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Especialização em Gestão Pública. CAPES, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC*, Santa Catarina, v.2, n.1, p. 68-80, jan./jul.2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BORGES, Maria Creusa de A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 112, p.67-80, jan. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100004)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004. 84 p.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, 1966. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=523144&id=14237345&iDBinario=15708579&mime=application/rtf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.



\_\_\_\_\_. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111145.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111145.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei no 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei no 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional no 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas*. S.l: Brasília, 2007a. 43 p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Brasília, 2010. Elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC No. 383, de 12 de abril de 2010. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro\\_2010%20brasil.pdf](http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. 2007. Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de

setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Projeto de Lei. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=402692&filename=PL+7200/2006](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=402692&filename=PL+7200/2006)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez et al. Campos nos estudos organizacionais: abordagens relacionais?. *Gestão & Produção*, [s.l.], v. 25, n. 1, p.68-80, 17 ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-530x2122-16>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-530X2018000100068&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2018000100068&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. . Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao\\_1\\_2010.pdf](http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Avaliação. Instrumentos de Apoio. Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 1 set. 2017.

\_\_\_\_\_. História e Missão. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 1 set. 2017.

CÔRTEZ, Mauro R. COLEGIADO GESTOR EM ÁREAS DE PROTEÇÃO AMBIENTAL: análise de três experiências no Estado de São Paulo (murro em ponta de faca?). 2003. 299 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Engenharia Ambiental, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.

CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda: golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

\_\_\_\_\_. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 2, p.74-89, abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: The University Of Chicago Press, 1991. Cap. 1. p. 1-38.

EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION (Bologna). *The european higher education area: The Bologna Declaration of 19 June 1999*. 1999. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/declaracaodebolonhaingles.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dec. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. 2000. Texto apresentado na 23ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FLIGSTEIN, Neil. Habilidade Social e a Teoria dos Campos. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 47, n. 2, p.61-80, abr. 2007.

FLIGSTEIN, Neil; MCADAM, Doug. *A Theory of Fields*. New York: Oxford University Press, Inc., 2012.

FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). *Método de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZALEZ, Fernanda Nolli. *Análise do isomorfismo na constituição do arranjo organizacional coordenação de curso de graduação em quatro centros universitários do interior do Estado de São Paulo*. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3593>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R.. As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, [s.l.], n. 58, p.193-223, 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452003000100010>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

HANNAN, Michael T.; FREEMAN, John. The Population Ecology of Organizations. *American Journal Of Sociology*. Chicago, p. 929-964. mar. 1977. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2777807>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p.7-36, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

MACEDO, Arthur R. de et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [s.l.], v. 13, n. 47, p.127-148, jan. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362005000200002>. Disponível em: <<repositorio.unesp.br/handle/11449/29841>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MAHONEY, James; THELEN, Kathleen. Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power. In: MAHONEY, James; THELEN, Kathleen (Ed.). *A Theory of Gradual Institutional Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. Cap. 1. p. 1-37.

MARCH, James G.; SIMON, Herbert A.. *Teoria das organizações*. Rio de Janeiro: FGV, 1967.

MARIANO, Karina Araújo. *Análise do isomorfismo na constituição do arranjo organizacional Coordenação de Curso: estudo de caso em duas Instituições de Ensino Superior no Estado de São Paulo*. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3563>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. *Educação & Sociedade*, Campinas, outubro 2006. 1001-1020.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, janeiro/abril 2009. 15-35.

MARTINS, Gilberto Andrade et al. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, [s.l.], v. 2, n. 2, p.8-18, abr. 2008. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/rco.v2i2.34702>. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: The University Of Chicago Press, 1991. Cap. 2. p. 41-62.

MINTZBERG, Henry. *Criando Organizações Eficazes: Estrutura em Cinco configurações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, Reginaldo C.; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero de. *Modelos Internacionais de Educação Superior: Estados Unidos, França e Alemanha*. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

MORGAN, Gareth. A natureza entra em cena: As organizações vistas como organismos. In: MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 53-89.

\_\_\_\_\_. From Bureaucracies to Networks: The Emergence of New Organizational Forms. In: MORGAN, Gareth. *Creative Organization Theory: a resourcebook*. [s.l.]: Sage Publications, 1989. Cap. 27. p. 64-67.

NUSSENZVEIG, Herch M. *Repensando A Universidade*. Rio de Janeiro: Ufrj, 2004.

OLIVEIRA, Cristiano L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, p.1-16, set. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

PANTALEÃO, Fernanda Carla. *O processo de adaptação de professores ao projeto pedagógico da UFABC*. 2013. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática), Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013.

PECI, Alketa. A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. *Cadernos Ebape*. Br, Rio de Janeiro, n. 1, p.1-12, mar. 2006.

PROTA, Leonardo. *Um novo modelo de Universidade*. São Paulo: Convívio, 1987.

RIBEIRO, Maria Carmem T. V. B. *UFABC: limites, perspectivas e possibilidades de um modelo de ensino inovador a partir da criação do projeto da Universidade Federal do ABC*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana, São Paulo, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=769776](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=769776)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

ROCHA, João Augusto de L.a; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Anísio Teixeira e a Universidade Nova*. Disponível em: <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

ROWAN, Brian. Organizational Institutionalism at Stanford: Reflections on The Founding of a 30-year Theoretical Research Program. In: DOBBIN, Frank; SCHOONHOVEN, Claudia Bird (Ed.). *Stanford's Organization Theory Renaissance, 1970-2000*. Stanford, Ca: Emerald Group Publishing, 2010. Cap. 1. p. 3-19. (Research in the Sociology of Organizations).

SCOTT, William R.; MEYER, John W.. The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence. In: POWELL, Walter W.; DIMAGGIO, Paul J. (Ed.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, IL: The University Of Chicago Press, 1991. Cap. 5. p. 108-140.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p.1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Universidade, Fundação e Autoritarismo: O Caso da UFSCar*. São Carlos: UFSCar, 1993. 262 p.

SILVA, Alberto Carvalho da. *Alguns problemas do nosso ensino superior*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p.269-293, ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200014)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SUDAN, Alessandra Maria. *Coordenador de Curso de Graduação na UFSCar: um gestor educacional?*. 2010. 139 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.srh.ufscar.br/blog/cqa/wp->

content/uploads/MONOGRAFIA\_ESPEC\_ALESSANDRA\_SUDAN.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia: Termo de Referência*. Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <[www.twiki.ufba.br/twiki/pub/UniversidadeNova/WebHome/UFBA\\_REUNI\\_TERMO\\_REFERENCIA.doc](http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/UniversidadeNova/WebHome/UFBA_REUNI_TERMO_REFERENCIA.doc)>. Acesso em: 8 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Regimento Geral*. Disponível em: <[http://www.soc.ufscar.br/documentos/regimentofinal\\_ufscar.pdf](http://www.soc.ufscar.br/documentos/regimentofinal_ufscar.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. A UFABC. Documentos. Plano de Desenvolvimento Institucional da UFABC (PDI). Santo André, 2013. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em: 06 maio 2016.

\_\_\_\_\_. A UFABC. Documentos. Projeto Pedagógico. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/projeto-pedagogico>>. Santo André, 2006. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. *Regimento Geral*. Disponível em: <[http://www.ufabc.edu.br/images/imagens\\_a\\_ufabc/31-05-11\\_regimento-geral-da-ufabc.pdf](http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/31-05-11_regimento-geral-da-ufabc.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2016.

VASCONCELLOS, Eduardo; HEMSLEY, James R.. *Estrutura das Organizações: Estruturas Tradicionais; Estruturas para Inovação; Estrutura Matricial*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.

WEBER, Max. *Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal*. In: CAMPOS, Edmundo (Org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. p. 16-27.

\_\_\_\_\_. *O que é a burocracia?* São Paulo: Conselho Federal de Administração, 2012. Disponível em: <[http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-a-burocracia/livro\\_burocracia\\_diagramacao\\_final.pdf/view](http://www.cfa.org.br/servicos/publicacoes/o-que-e-a-burocracia/livro_burocracia_diagramacao_final.pdf/view)>. Acesso em: 24 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Economia e Sociedade*. 4. ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. 2 v.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Oran R. International Regimes: Toward a New Theory of Institutions. *World Politics*, [s.l.], v. 39, n. 01, p.104-122, out. 1986. Cambridge University Press (CUP). <<http://dx.doi.org/10.2307/2010300>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

## APÊNDICE A – COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRUTURAS DOS CENTROS DA UFABC E DA UFSCar

UFABC	UFSCar
<p>Os cursos selecionados neste trabalho, denominados cursos de formação específica, são subordinados às Direções de seus respectivos Centros, assim organizados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conselho de Centro               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Presidente (Diretor)</li> <li>b) Vice-presidente (vice-diretor)</li> <li>c) Representantes docentes (3, 2 anos). É comum que a representação docente seja ampliada de acordo com a quantidade de cursos alocados em cada Centro.</li> <li>d) Representantes discentes (1, 1 ano)</li> <li>e) Representantes técnicos administrativos (1, 2 anos)</li> </ol> </li> <li>2) Administração do Centro               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Diretor (4 anos)</li> <li>b) Vice-diretor (4 anos)</li> <li>c) Áreas administrativas</li> <li>d) Coordenações de Curso de Formação Específica:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenação de Curso (colegiado):                       <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Coordenador</li> <li>(2) Vice-Coordenador</li> <li>(3) Representantes docentes (4, por 2 anos)</li> <li>(4) Representante discente (1, por 1 ano)</li> <li>(5) Representantes técnicos administrativos (1, por 2 anos)</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>	<p>Os Centros são organizados em:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Conselho de Centro:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Presidente (Diretor)</li> <li>b) Vice-Presidente (Vice-diretor)</li> <li>c) Chefes de Departamento</li> <li>d) Coordenadores dos Cursos de Graduação</li> <li>e) Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação</li> <li>f) Representantes discentes (1 ano)</li> <li>g) Representantes técnicos administrativos (2 anos)</li> </ol> </li> <li>2) Administração do Centro               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Diretor (4 anos)</li> <li>b) Vice-Diretor (4 anos)</li> <li>c) Áreas administrativas</li> </ol> </li> <li>3) Programas de Pós-Graduação               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Comissão de Pós-Graduação (composta conforme regimento próprio).                   <ol style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador</li> <li>ii) Vice-coordenador</li> <li>iii) Representantes docentes</li> <li>iv) Representantes discentes</li> <li>v) Representantes técnicos administrativos.</li> </ol> </li> <li>b) Coordenadoria de Pós-Graduação</li> </ol> </li> </ol>



UFABC	UFSCar
<ul style="list-style-type: none"> <li>ii) Núcleo Docente Estruturante               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Docentes indicados pela Coordenação (5, 3 anos)</li> </ul> </li> <li>iii) Plenária de Curso:               <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) Coordenador</li> <li>(2) Vice coordenador</li> <li>(3) Todos os docentes credenciados</li> <li>(4) Representantes discentes (20%, 1 ano)</li> <li>(5) Representantes técnicos administrativos (10%, 2 anos)</li> </ul> </li> <li>iv) Coordenadoria de Curso</li> <li>v) Coordenador (2 anos)</li> <li>vi) Vice coordenador (2 anos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador de Programa de Pós-Graduação (3 anos)</li> <li>ii) Vice-coordenador de Programa de Pós-Graduação (3 anos)</li> <li>iii) Secretaria</li> </ul> <p>4) Departamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conselho Departamental (composto conforme regimento próprio).               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador</li> <li>ii) Vice-coordenador</li> <li>iii) Representantes docentes</li> <li>iv) Representantes discentes</li> <li>v) Representantes técnicos administrativos.</li> </ul> </li> <li>b) Chefia de Departamento               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Chefe de Departamento (2 anos)</li> <li>ii) Vice-chefe de Departamento (2 anos)</li> <li>iii) Secretaria</li> </ul> </li> <li>c) Unidades Multidisciplinares</li> </ul> <p>5) Coordenação de Curso (2 anos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conselho de Coordenação de Curso               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador</li> <li>ii) Vice-coordenador</li> <li>iii) Representantes docentes (2 anos)</li> <li>iv) Representantes discentes (1 ano)</li> </ul> </li> </ul>

UFABC	UFSCar
	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Núcleo Docente Estruturante               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador de Curso</li> <li>ii) Docentes indicados pela Coordenação de Curso (5, 2 anos)</li> </ul> </li>   <li>c) Coordenação de Curso               <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Coordenador de Curso (2 anos)</li> <li>ii) Vice-Coordenador de Curso (2 anos)</li> <li>iii) Secretário de Curso</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2008).

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Id.	Perguntas	Possíveis respostas	Possíveis perguntas complementares
1.	Em sua opinião, qual o “papel” da Coordenação de Curso? Quais as atribuições/atividades mais importantes para dar consistência a este “papel”?	<p>a) Aprimorar o curso. Revisar o projeto pedagógico para adaptá-lo às exigências modernas.</p> <p>b) Zelar para que os docentes vinculados ao Curso zelem pelas normas da Universidade. Coordenar reuniões colegiadas.</p>	a) Esse papel e essa atividade/atribuição são formalmente reconhecidos pela Universidade?
2.	Existem dificuldades em exercer as atribuições/atividades do Coordenador de Curso, definidas pela Universidade? Quais são essas dificuldades? Por que elas existem?	<p>a) Não tenho clareza sobre as atribuições do Coordenador de Curso.</p> <p>b) Tenho clareza sobre as atribuições formais, mas não sobre as atividades decorrentes delas.</p> <p>b) Não.</p> <p>c) Sim. Há dificuldades em decorrência de burocracia/poder para tomada de decisão/dependência de outras esferas.</p>	a) As regras podem ser consideradas eficientes? Em caso negativo, a que motivo se atribui sua criação?
3.	Há atribuições/atividades que deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso e não são? Quais? Por quê?	a) Sim. Definição sobre alocação de recursos, para que o Coordenador tenha mais autonomia nas decisões sobre o Curso.	a) A quem cabe essa atribuição atualmente?
4.	Há atribuições/atividades que <u>não</u> deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso, mas são? Quais? Por quê?	a) Sim. Aquelas que envolvem questões burocráticas, porque poderiam ser executadas por equipe administrativa ou por sistema informatizado de gestão.	a) Por que essas atribuições competem atualmente ao Coordenador?

<b>Id.</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Possíveis respostas</b>	<b>Possíveis perguntas complementares</b>
5.	Há algum acordo interno entre os docentes do Curso sobre quem se candidatará ao cargo de Coordenador? E para o Conselho de Curso (UFSCar)?	<p>a) Sim. Aqueles que têm mais tempo de casa, e que ainda não assumiram o cargo, costumam se candidatar.</p> <p>b) Sim. Como são poucos docentes, fazemos rodízio.</p> <p>c) Não.</p>	<p>a) O acordo é estabelecido claramente, ou é um entendimento construído dentre os docentes do Curso?</p> <p>b) Na falta de acordo, mais de uma chapa costuma se candidatar? Em caso positivo, isso significa que há mais de um grupo buscando representatividade?</p>
6.	Existem demandas externas que afetam as decisões da Coordenação de Curso? Como isso ocorre?	<p>a) Sim. Tais demandas são decorrentes do Conselho de Classe ou de novos paradigmas.</p> <p>b) Sim. As demandas se manifestam especialmente nas mídias sociais e influenciam na criação de disciplinas.</p>	<p>a) Há outras fontes para essas demandas? Outras Universidades são utilizadas para referência? Quais?</p> <p>b) De que forma a Coordenação lida com essas demandas?</p>
7.	Você conhece a matriz ANDIFES? Em caso positivo, de que forma ela influencia as decisões da Coordenação? Há avaliação institucional dos docentes? Em caso positivo, como ela é utilizada pela Coordenação? E o ENADE?	<p>a) Não.</p> <p>b) Sim. Ela não afeta as decisões.</p> <p>c) Sim. O curso tenta atrair mais alunos para a UFABC.</p>	<p>a) Por que a matriz não afeta as decisões da Coordenação?</p> <p>b) As decisões baseadas na matriz trazem retorno positivo para o Curso? Qual?</p>
8.	Como o Curso deveria ser estruturado administrativamente (estrutura organizacional)?	<p>a) Não deveria haver tantas instâncias colegiadas no Curso.</p> <p>b) Deveria haver uma equipe administrativa dedicada ao Curso para cuidar das questões burocráticas.</p>	<p>a) Por que cabe aos Coordenadores cuidar das questões burocráticas?</p> <p>b) As decisões tomadas em instâncias colegiadas são colocadas em prática? Tais práticas provocam modificações nas regras originais formais ou se tornam novas regras não oficiais?</p>
9.	Em que aspectos o Curso se relaciona com os demais cursos do Centro? Há	a) Coordenadores da UFSCar: há pouca relação entre os cursos. São seguidas as	a) A eleição do chefe de departamento está relacionada a algum aspecto específico,

Id.	Perguntas	Possíveis respostas	Possíveis perguntas complementares
	competição por recursos?	<p>diretrizes do departamento. Há certa dependência e competição por recursos.</p> <p>b) Coordenadores da UFABC: os cursos se relacionam principalmente para definir a alocação didática. As plenárias das “grandes áreas” costumam se reunir. Há certa dependência, mas não há competição.</p>	por exemplo: conhecimento, instituição de origem, tempo de casa, etc.?
10.	O Coordenador de Curso possui poder para atrair recursos ao Curso? Esse poder baseia-se em suas relações interpessoais?	<p>a) Não. A distribuição de recursos baseia-se em indicadores pré-estabelecidos pelo chefe de departamento/direção do centro.</p> <p>b) Sim, dependendo da relação que tenha com o chefe de departamento/direção de centro.</p>	a) A distribuição de recursos aos demais Cursos é transparente?
11.	Em sua trajetória acadêmica, enquanto discente, você se deparou com que modelo de Universidade? Você conseguia avaliar dificuldades que esse modelo lhe proporcionava? Identificava os agentes que tinham um papel de destaque em relação ao seu poder de distribuir ou receber recursos? Quem eram eles?	<p>a) Modelo departamental. Sim, dificuldade de acesso ao processo decisório. Sim, chefe de departamento.</p> <p>b) Não.</p>	
12.	Você já atuou como docente em outra instituição? Sua avaliação como discente se confirmou?	<p>a) Atuei. Confirmou-se. O chefe de departamento/diretor de Centro/grupo específico. Prestígio na área de formação.</p> <p>b) Atuei. Não se confirmou.</p> <p>c) Não atuei.</p>	a) Por que não se confirmou?

Id.	Perguntas	Possíveis respostas	Possíveis perguntas complementares
13.	Você assumiu o cargo de Coordenador de Curso em outra Universidade? Qual? Como você interpretava as relações de poder naquela ocasião? O que atribuía poder aos atores?	<p>a) Sim. O Coordenador de Curso era submetido às determinações do chefe de departamento/diretor de Centro/grupo específico.</p> <p>b) Não.</p>	a) Assumiu algum outro cargo na estrutura centro ou departamento? A partir dessa perspectiva, como você identificava as relações de poder?
14.	Qual é o modelo de universidade mais vantajoso (centro ou departamento)? Por quê? A associação ensino, pesquisa e extensão sofre limitações? Quais são os fatores limitadores?	<p>a) Coordenadores da UFSCar: não, porque haveria um forte impacto na organização administrativa, na alocação didática e na distribuição de recursos. A influência sobre a distribuição de recursos seria dissipada.</p> <p>b) Coordenadores da UFABC: Sim, porque os Coordenadores acumulam muitas atividades administrativas que poderiam ser absorvidas pela equipe administrativa do departamento, como ocorre em outras Universidades.</p>	<p>a) A conclusão se baseia em alguma experiência anterior (profissional ou acadêmica)?</p> <p>b) Qual são as vantagens da organização administrativa atual?</p> <p>c) Quem influencia a distribuição dos recursos?</p> <p>d) Quais são as atividades administrativas absorvidas pela Coordenação? Por quê?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

**1. Em sua opinião, qual o “papal” da Coordenação de Curso? Quais as atribuições/atividades mais importantes para dar consistência a este “papal”?**

E1: Principalmente olhar o quanto o curso está sendo desenvolvido de acordo com aquilo que foi proposto em seu projeto pedagógico. Isso é o que eu sempre imaginei. O coordenador olhando as características estruturais, o rol de disciplinas, seus conteúdos, aquilo que é proposto como habilidades e competências no projeto pedagógico do curso. Então caberia ao coordenador verificar se aquilo que foi idealizado de fato está sendo executado, se está atingindo os objetivos esperados. O que eu penso sobre as atribuições do coordenador é isso, mas acho que na prática, pelo menos aqui na instituição, existem algumas atribuições ao coordenador que exigem muito tempo e certamente para aquilo que ele deveria fazer, que é verificar se o conteúdo está sendo abordado em determinada disciplina, quais são as propostas de renovação de um determinado conteúdo, seja teórico ou prático, sobra pouquíssimo tempo. Estamos focados no processo da alocação didática, que às vezes, no caso da UFABC, transcende o curso, porque temos o bacharelado interdisciplinar, em que os professores colaboram, então há um conjunto de atividades que exige muito tempo. Eu diria que 80% das atividades são administrativas, e o restante não é suficiente para inclusive ter um diálogo com os próprios alunos, e tentar analisar a percepção do aluno com relação ao nosso curso.

E2: O coordenador de curso tem a função de viabilizar o funcionamento do curso. Mas essa função, na minha visão, deve ter um perfil mais pedagógico do que administrativo, embora essas duas vertentes sejam fortes. Então, há o papel administrativo, que é a correlação com os outros setores da Universidade, com pró-reitorias, com tramitação de documentos, com materiais, infraestrutura, aquisição de equipamentos, mas o viés pedagógico é mais importante, que é tornar viável que o aluno tenha condições de desenvolver o perfil que o curso quer que ele desenvolva, e que seja, segundo o Projeto Pedagógico, o adequado para que ele desenvolva suas atividades profissionais. Então, a visão tem que ser mais pedagógica do que administrativa, porque a questão administrativa deve ser um caminho para que ele possa desenvolver a parte pedagógica. Depois desse tempo de experiência, sinceramente, acho que esse papel não é compreendido pela universidade. Não acho por

vários motivos. Vou tentar citar alguns deles de maneira breve. Primeiro, oficialmente o coordenador de curso não tem responsabilidade sobre atuação, horários de turma e alocação de professores, porque tudo isso fica concentrado nas direções de centro. Porém, na prática, as direções de centro delegam isso para as coordenações. Delegam até de uma forma sensata, porque se você imaginar tratar de 190 professores, de 500 turmas por quadrimestre, é algo praticamente inviável para um grupo muito pequeno. Mas a questão é que, formalmente, o coordenador é um elemento a parte desse processo. Ele executa, mas não se pode exigir dele nada. Eu, por exemplo, fui requisitar alterações em alguns horários junto a outras coordenações e elas falaram que precisavam conversar com o diretor de centro. Mas a questão é que na hora que dá problema, não é o diretor que vai ter condições de resolver. Então essa é a questão formal. E essa questão formal traz outros impactos também, que é, como você tem uma função que é inerte a esse processo, que é ortogonal, fica difícil exigir de outros setores da universidade o cumprimento de algumas normas relacionadas à execução das aulas. Como é que você pode exigir da parte de tecnologia que instale um projetor, que está com problema, ou que se resolva o problema de um quadro branco que está desgastado e ninguém escreve mais? Na UFABC isso não é problemático, eu acho que os setores funcionam bem, mas isso é muito feito na base da amizade e do reconhecimento da função. Formalmente, eu não teria condições de exigir nada de ninguém, se alguém se negasse a fazer, eu não poderia fazer nada. Então acho que, nesse sentido, a função de coordenação não é devidamente provida de mecanismos para que se possa executar bem o papel que dela se espera.

E3: Quando eu comecei na coordenação, eu tinha a ideia de que o papel primordial do coordenador seria pensar o curso, pensar questões pedagógicas, projeto pedagógico do curso, se o aluno sai bem formado para o mercado, etc. Conforme começamos a trabalhar, percebemos que boa parte do tempo era consumido em questões mais do dia a dia, como alocação didática, aplicação de normas para estudo dirigido, concursos. Então com o tempo eu percebi que boa parte do tempo se gasta em tarefas administrativas, cotidianas, acompanhando as matrículas, alocando turmas, salas. Então acho que a tarefa principal do coordenador é manter o curso funcionando, e sobre pouco tempo para aquela função que eu achava que era mais central, de ter um acompanhamento pedagógico do curso, dos alunos. É obvio que fazemos isso. Eu tenho a impressão que a maior parte dos cursos na UFABC funciona dessa maneira. O coordenador e o vice-coordenador são mais



administradores do curso, se gasta bastante tempo com a alocação didática, e tarefas de pensar o projeto pedagógico acabam ficando com os núcleos docentes estruturantes, os NDE. Acho que a universidade tem essa visão que eu comentei, do coordenador como alguém da administração da universidade, da administração desses processos de alocação didática, contratação de professor, organização dos Concursos, resolver questões de administração com a Pró-reitoria de Graduação, combinar processos, estabelecer fluxos, discutir regulamentos do curso. Então acho que o papel é mais construído no dia a dia, com essas interações, mais do que com as normativas. Acho que quem tem esse papel de pensar o curso é mais o NDE, porque não sobra tanto tempo para o coordenador, além da parte administrativa, ainda tentar se envolver com isso.

E4: O principal papel do Coordenador de Curso é aproximar os alunos, conhecer os alunos do próprio curso, fazer essa interface entre os alunos e os professores. O coordenador do curso tem papel de atender os alunos individualmente, ver qual que é o problema de cada um, como que podemos ajudar, ver a melhor forma para que esses alunos consigam finalizar o curso com sucesso, dentro do prazo ideal. Além disso, também temos a função de fazer esse meio de campo entre os professores, em termos de horário, disciplinas a serem oferecidas, o que o curso está precisando, e entra um pouco na parte pessoal também, a dificuldade do aluno, se ele tiver algum problema com um professor. Eu acho que essa ideia de que o professor é intocável, não é mais válida. A UFABC tem essa característica de dar voz para o aluno, e eu acho isso fantástico, porque pela minha experiência que eu venho nós não tínhamos essa voz. Muitas vezes havia aquele abuso, desde horário, de chegar atrasado, perseguição do professor, o conteúdo da aula que não estava sendo oferecido, o professor dar uma aula que não condiz com aquela que é a proposta. Então o coordenador tem que ter essa função também, ou seja, é uma pessoa que o aluno pode recorrer, antes mesmo de ir às instancias mais elevadas, que a gente sabe que demora, e é mais difícil. Então o Coordenador tem essa função também, conversar com o professor, ver o que realmente pode ser feito para ajudar aquele aluno. Eu acho que essa é a ideia do coordenador. Acredito que a UFABC reconhece esse papel. Pela experiência que eu tive com o próprio diretor de centro, existe aquela plataforma que o aluno pode avaliar o curso, e isso eu não vi em nenhuma outra universidade. Muita gente pode achar que aquilo não funciona, que é só para dizer que é feito, mas não, funciona. Eu já recebi casos de reclamação de alunos em relação a professores. Em conjunto com o coordenador de centro,

nós temos essa visão, conhecemos o problema dos alunos, mas isso tem que nos ser relatado. Então, eu acho que esse caminho entre o que o aluno está pensando, ou algum problema com algum professor, ou alguma conduta ruim, na UFABC é válido, é fácil.

E5: Eu acho que tudo isso que está na resolução é correto, mas eu acho que é bem mais do que isso hoje em dia, principalmente na intermediação entre aluno e professor. Eu tenho tido uma experiência muito impactante, que eu não tinha enquanto professor, e que eu tenho como coordenador, que é da questão da quantidade de alunos com problemas psicológicos. Eu não tinha a menor noção disso. Eu tenho que detectar, identificar esses casos e acompanhar faltas, se o aluno desaparece e para de vir a aula, ou tem atitudes estranhas, porque temos tido vários casos de suicídio e tentativa de suicídio na universidade, e tem muitos casos de alunos que eu tenho que acompanhar inclusive no dia a dia, a qualquer hora pelo celular, porque em caso de crise tem que encaminhar para apoio psicológico, psiquiátrico e tudo mais. Eu acredito que faz parte, que é uma coisa relativamente nova, acho que não era assim e hoje faz parte da missão do coordenador também. Intermediação entre aluno e professor também em situação de recurso, de aluno não ter vaga, mas precisa formar, o sistema de informática não funciona corretamente e o aluno não conseguiu vaga, aí tem que intermediar isso com o professor. Muitos casos de professores que tem uma conduta nem sempre adequada, e eu tenho que intermediar também, ou se recusa a adaptar as práticas pedagógicas as novas realidades. Então acho que tudo isso confere, mas vai mais além para esse lado de ter essa relação pessoal tanto com professores como com alunos. A reitoria e a PROGRAD convocam os coordenadores. Tivemos várias reuniões recentemente nesse sentido. Para também pensar na questão de saúde psicológica, saúde mental dos alunos, a UFSCar está tomando atitudes, para ter uma resposta mais efetiva, e detectar esses casos. E também em relação as novas metodologias de ensino. Porque tem uma série de professores que continuam dando a mesma aula de 20, 30 anos atrás. As pessoas mudaram, os alunos mudaram, então não funciona. Não tem sequer um diálogo possível entre esses alunos e professores e isso é frustrante para as duas partes. Professores se sentem frustrados, porque os alunos reprovam, e alunos se sentem frustrados porque reprovam a disciplina também. Então também existe um grupo de trabalho de metodologias ativas, para implementar novas maneiras de dar aula, novas práticas pedagógicas, e eu como coordenador tenho incentivado muito todos os professores do curso a participar. Mas nem todos querem mudar. Então essa é outra das coisas que passa mais pelas atribuições do NDE, mas como coordenador, eu tenho que empurrar isso no

Conselho, para que as medidas do NDE sejam implementadas.

E6: O coordenador de curso, dentro do seu papel, tem algumas atribuições mais ou menos claras. Uma delas é simplesmente cuidar e zelar pelo bom funcionamento do curso em si. Eu acho que isso envolve averiguar o andamento das coisas, averiguar qual é a impressão que os alunos têm dos conteúdos. Eu acho que um outro objetivo, uma outra atribuição do coordenador, é sempre procurar olhar adiante; olhar o curso do jeito que está, mas também sempre procurar olhar ao redor, para contextos tanto regionais, quanto nacionais e também internacionais, adaptando o curso com o que vem acontecendo externamente. Quando eu falo dessa comparação, falo inclusive de emprego. Na minha área, somos muito influenciados pelas empresas. As grandes empresas da área ditam muito os conteúdos que são importantes naquele momento. Eu acho que a Universidade concorda que esse é o nosso papel, pelo menos os dirigentes máximos. O que acredito que acontece muito é o seguinte, alguém com experiência aceita ser coordenador do curso, inicia na coordenação sem saber que não existe um manual. Pelo menos não vejo nenhuma universidade oferecendo, por exemplo, uma preparação para que se assuma como coordenador. Aprende-se a ser coordenador com as pedras que aparecem no meio do caminho, e só se entende bem as coisas depois de um ano de ciclo letivo inteiro, aí se toma pé das coisas. Então, acho que a visão da Universidade é correta, apenas eu acho que quando novos coordenadores assumem esses cargos, eles não estão preparados no começo para as coisas que poderiam fazer.

E7: Primeiro tem o trabalho do dia a dia. Temos que apagar alguns incêndios, questão de reclamação de alunos em relação a postura de professores, a avaliação de professores. Um papel do coordenador também é instruir os alunos em relação às suas obrigações e direitos que eles tem também. E obviamente trabalhar com todos os *feedbacks* que vem tanto de professores quanto de alunos e tentar chegar, aplicando as regaras das universidades, em um acordo. Acho que essa palavra já diz bastante, a coordenação deve coordenar os diversos atores, não só do departamento em que está o curso, mas também de outros departamentos que contribuem com o curso. Por outro lado, existe um trabalho mais macro da coordenação de curso, para trabalhar com todos esses *feedbacks* no sentido de trazer melhorias para o curso, a organização pedagógica do curso, a organização temporal do curso, sugerir mudanças. Agora vamos entrar em um processo de reavaliação do curso, porque ganhamos um projeto da CAPES, de modernização, então a coordenação deve ter um papel bastante ativo, no sentido de, a partir de

todas as avaliações, inclusive as avaliações internas e externas do curso, e propor melhorias. Nós recebemos bastante apoio do Núcleo Docente Estruturante (NDE) nesse sentido mais macro. O papel do coordenador é mais ou menos esse. Nosso tempo é muito gasto para apagar os incêndios do dia a dia: comprovação de histórico, comprovação de matrícula em curso, etc. Eu acredito que a universidade veja o coordenador do curso como aquele que faz a integração do curso entre docentes, discentes, uma parte dos técnicos administrativos também que trabalham conosco. Temos bastante contato com os técnicos administrativos da PROGRAD, e isso é importante, porque temos um trabalho de capacitação do corpo docente, em termos pedagógicos, e também a instituição nos vê como aqueles que carregarão as informações do curso para a administração. Mas a forma que é encarado é mais ou menos parecida. O que sentimos de pessoas externas, pessoas que não estão nesse caminho coordenação-administração, alunos, professores, é às vezes parece que existe uma confusão de alguns atores em relação ao papel do coordenador de curso e do chefe de departamento. Apesar das atribuições serem muito claras, às vezes falta um pouco de informação desses outros atores da universidade. Então, por exemplo, podemos até cobrar que os professores sigam o plano de aula, mas quem tem o poder de apresentar uma cobrança mais administrativa é o chefe de departamento, porque o chefe do professor é o chefe de departamento. Então podemos alertar o chefe de departamento que alguns professores não estão seguindo o plano de aulas, e o chefe de departamento tem condições de cobrar o professor, em termos legais, de que ele cumpra isso. Então as vezes um aluno reclama que o professor tem um atitude não prevista, e a coordenação só pode identificar que aquela ação está acontecendo, mas quem poderá falar com o professor é a chefia dele. Mas isso não é da universidade, da administração, é mais dos alunos. Essa confusão ocorre por falta de informação. Teria que ser mais divulgado o papel de cada um. Nós não somos chefe de ninguém, apenas coordenamos o curso. Quem é chefe é o chefe de departamento, diretor de centro, que realmente gerem as pessoas. Uma coisa é gestão do curso, outra é gestão de pessoas. Então as vezes as pessoas confundem um pouco isso.

E8: Eu acredito que aqui na UFABC, principalmente, o Coordenador vira realmente um coordenador, uma espécie, alguns colegas brincam, de um despachante. Então suas atividades são: fazer a ligação entre as plenárias do curso e as instâncias superiores e ficar sempre muito atento a essas questões de alocação didática, reforma do Projeto Pedagógico. Eu tenho recebido também muitas solicitações extemporâneas,

como trancamento, colação de grau. Mas, na UFABC, o coordenador tem poder zero, decisão é zero, é mais um despachante, é realmente um coordenador. Não é um Chefe de Departamento, não tem nada a ver com isso. É mais um elo entre o centro e a PROGRAD. Eu acho que institucionalmente, a universidade tem a mesma visão do papel do coordenador, sim, embora sempre exista certa tendência para a departamentalização. Está escrito claramente no estatuto, mas sempre existe algum tipo de tentativa de departamentalização. Como o curso está vinculado à PROGRAD e ao centro, e não está vinculado a departamento, existe certa força para departamentalização, mas o que está escrito, pelo menos, é mais esse papel de mediação. Essa força vem desse ambiente de colegas que entram, ou então que vieram de outras universidades. E talvez, em alguns casos, coordenadores de curso que pretendam ser chefe de departamento sem ser, para ter os mesmos poderes.

**2. Existem dificuldades em exercer as atribuições/atividades do Coordenador de Curso, definidas pela Universidade? Quais são essas dificuldades? Por que elas existem?**

E1: Há dificuldades de ordem burocrática. Aqui na UFABC uma das coisas que exige muito nosso tempo é o processo alocação didática, porque não é só alocação didática. A própria estrutura, no que diz respeito as reuniões, no âmbito da Comissão de Graduação, também exige. A comissão é enorme todos os cursos participam, o volume de documentos que precisam ser lidos, de preparo para a reunião, é grande, muitas vezes têm segunda, terceira, quarta reunião. Podemos pensar, por exemplo, no próprio processo de aquisição de material de consumo e permanente do curso, o coordenador também participa desse processo de forma muito próxima. Tenho clareza das atribuições. Temos as resoluções que definem claramente qual é o papel do coordenador, mas isso não significa que conseguimos executar todas. Quanto às dificuldades no processo de tomada de decisão, no curso, considero que temos um grupo coeso. Existem as divergências, o perfil dos docentes do curso é extremamente heterogêneo, porque é uma característica da área o conhecimento específico apesar da grande área, que é diferente das outras áreas aqui do centro, porque o perfil profissional é outro. Mesmo diante dessa diversidade profissional, do nosso corpo docente ser heterogêneo, eu acho que nós somos coesos, conseguimos decidir coisas de forma tranquila. Eu acho que essa é uma característica conquistada pelo nosso curso. Porque em qualquer outra instituição, a logística de trabalho de um departamento é totalmente

diferente de outro. E aqui na UFABC temos o desafio de manter todo o grupo coeso. Então, acho que está mais associado a quem conduz as propostas, a forma de condução, para tentar mostrar que aquilo que está sendo feito é o mais correto, o mais justo. As regras não são eficientes, elas não funcionam na prática. Elas estão alinhadas ao que se espera de um coordenador pedagógico de curso, as nossas diretrizes são muito claras, mas diante do nosso panorama, até pelo fato do coordenador ter que contribuir com carga didática, isso dificulta o cumprimento de todas elas. Então se exige do coordenador, um planejamento vigoroso de suas atividades, porque ele coordena curso, mas ele tem que lecionar, ele contribui com a pós-graduação, ele tem que fazer pesquisa. Então tem um conjunto de atividades que está associada ao coordenador. Se você deixar de fazer algum dos outros itens que cabe a carreira do docente, certamente terá prejuízos no futuro. Por exemplo, queda na produção científica. Você tem que tentar equilibrar uma coisa ou outra.

E2: Eu acho que há muitas atividades administrativas e algumas dessas atividades administrativas são muito complexas. Vou citar para você uma delas: na definição das turmas, após a matrícula, nós recebemos da PROGRAD um relatório para finalização do processo, que é a chamada planilha de tomada de decisão, que é onde as coordenações têm acesso aos dados de matrícula, verificam se turmas tiveram uma demanda maior do que a quantidade de vagas, se é necessário fechar turmas, se é necessário abrir novas turmas, se é necessário buscar novos professores. Então temos o prazo de uma ou duas semanas para entregar esse fechamento, e eu entendo o prazo, porque se necessita de uma certa agilidade para início das aulas. Só que em todos os quadrimestres eu tinha mais ou menos três ou quatro dias para conversar com aproximadamente 50 pessoas. Quais são essas pessoas? Coordenação de laboratório didático, coordenações de outros cursos, professores que poderiam ser chamados para novas turmas ou poderiam perder a alocação de algumas turmas, direção de centro. Então todos esses setores acabam se envolvendo nesse processo inteiro, porque a decisão de fechar ou abrir uma nova turma, não é uma coisa simples, porque às vezes quando você abre uma nova turma você precisa de um professor especialista, dependendo do grau de especificidade do tema, e esse professor pode estar alocado em outras disciplinas com conflito de horário. Então você resolve a locação de um, mas você tem que envolver outros professores. Portanto é uma cadeia um pouco difícil de tratar. E isso se repete com muita frequência, porque quando você termina um processo, e as aulas iniciam, você já começa a participar do planejamento da matrícula do quadrimestre seguinte, então é algo muito

contínuo. Fora as outras decisões que são de natureza intrínseca da coordenação, pedidos de aproveitamento, pedidos de transferência. Tem algumas situações, por exemplo, que a coordenação é envolvida, mas não tem um papel muito ativo, como os pedidos de aproveitamento disciplina. Eu entendo que haja uma interface. O pedido de aproveitamento vem para a coordenação, que o repassa para o professor daquela disciplina, especialista na área, que tem a capacidade técnica de julgar se aquele pedido é pertinente ou não. Só que no fundo, o coordenador só repassa o pedido, então se perde um pouco de agilidade, porque se o pedido fosse repassado direto para o professor especialista na disciplina, isso não traria nenhum tipo de prejuízo. Inclusive, nesse tipo de pedido, o coordenador nem assina. E a Pró-reitoria de Graduação tem a lista de todos os coordenadores de disciplina. Ela poderia indicar um professor sem passar pela coordenação de curso. É uma das coisas que eu acho que poderiam ser feitas para livrar um pouco essa parte burocrática da coordenação. Acho que a coordenação tem que ficar ciente, mas ela poderia receber um aviso, eu acho que isso tornaria o processo mais ágil para todo mundo, para a coordenação, para o aluno, para o professor envolvido. A minha análise é que, embora tenhamos uma estrutura inovadora, em termos de organização, o que a gente implementa é muito conservador. Tiramos o departamento, criamos os Centros, mas a estrutura preserva as atividades de departamento, então o fato de não ter departamento, não elimina as atividades departamentais. Então isso tem que ser feito por alguém. E fica inviável para a direção de centro fazer, porque, de novo, são centenas de professores, milhares de alunos, milhares de turmas, fora as outras atividades relacionadas a outras faixas de atuação na universidade. Estou falando só de graduação, mas o centro tem que cuidar da pós-graduação, da extensão, das atividades estratégicas que envolvem reitoria, enfim, não tem condições, de forma eficiente, de encaminhar todos esses processos, então isso tem que ficar a cargo de alguém, e o que acaba acontecendo é que a posição mais próxima do curso, abaixo da direção de Centro, é o coordenador de curso. Então obviamente ele acaba concentrando essas coisas. Isso porque talvez seja difícil você imaginar um modelo alternativo. A gente trata de uma coisa inovadora, porque é algo novo. É difícil imaginar algo novo, sem se basear no conhecimento que você já tem do que existe. E o que existe, querendo ou não, tem uma dinâmica própria de funcionamento que é aceita por grande parte da comunidade. Então torna-se naturalmente um padrão. Tem problemas, mas talvez, historicamente, conseguiu se moldar de maneira mais favorável para cobrir as atividades que as instituições possuem. Então é difícil imaginar uma coisa nova totalmente desvinculada daquilo que

já existe. A memória profissional é muito forte. Porque todos nós partimos disso, todos os professores se formaram em estruturas com departamentos. Todos os profissionais técnicos-administrativos se formaram em instituições que funcionavam em cima de estruturas com departamentos. E o departamento é só uma unidade desse pensamento inovador que a gente tenta propor.

E3: Algo que gera certa confusão é que o coordenador atua na alocação didática dos docentes, Então acompanha de perto os docentes que são do seu próprio curso, mas formalmente a alocação didática, no arranjo institucional, seria uma função da direção de centro. Não que seja errado que seja delegada ao coordenador, porque é o arranjo possível, ou o diretor de centro ficaria sobrecarregado, mas as vezes isso gera atrito. Tem docentes, por exemplo, que são vinculados a mais de um curso, então há um certa indefinição sobre quem é o responsável por alocar esse docente. O que acontece é que quem tem poder para determinar a locação docente é a direção no centro. Não é algo intransponível, mas às vezes precisamos conversar com a direção de centro quando chegamos a impasses sobre a locação. O coordenador de curso não tem essa autoridade. Agora dificuldade mesmo eu acho que é essa ausência do sistema de informática ou, se é algo que não seja suprido pelo sistema de informática, que tenha um fluxo bem definido de como resolver certos problemas, certos impasses. Então é um misto de não ter sistema de informática e de não ter um precedente estabelecido para se resolver uma questão. Como temos que rediscutir todas as vezes, acaba tomando mais tempo do que precisava.

E4: Por incrível que pareça, não. Porque, pelo menos dentro do meu curso, nunca tivemos um problema grave. Principalmente em relação aos professores, temos uma equipe bem engajada, o pessoal geralmente entende, porque eu acho que uma das dificuldades do coordenador é justamente acertar o horário de todo aquele grupo de professores. O que fazemos geralmente é pouco antes do planejamento anual, há um questionário padrão, em que o professor coloca as suas preferências, diz às disciplinas que gostaria de dar, qual o período, quais quadrimestres, para fazermos esse melhor ajuste. Quase sempre conseguimos atender todo mundo, então temos essa boa relação. O curso tem uma vantagem, temos um grupo de professores razoável, comparado com algumas outras engenharias que tem um quadro menor. O maior problema que temos é em relação a pós-graduação, porque não temos um sistema integrado de créditos da graduação e da pós-graduação, e temos muitos professores cadastrados em dois programas de pós-graduação, e tem aquela regra, que quando a gente faz a média para



graduação, 25% dos créditos pode ser utilizado para pós-graduação. Só que a gente não consegue fazer isso, porque a gente não tem a ideia do global. Então essa falha, não sei se é uma falha, se isso é possível de ser feito, essa organização de créditos, juntar os dois, como que a gente faz com os professores que estão dando 8 créditos na pós-graduação? Então isso gera um pouco de discussão. E da PROGRAD também, sempre recebemos as coisas muito em cima da hora, não sei se chega a ser uma falha da PROGRAD também, porque eu acho que eles também fazem o melhor para facilitar nossa vida, só que por outro lado, uma coisa que os professores sempre reclamam é que você manda um calendário, mas dali a dois dias você já tem a plenária para fechar, mas acho que no sistema público é normal. Se tiver algum erro no sistema, que acontece, principalmente, quando a gente muda de projeto pedagógico. Quando muda o projeto pedagógico dá uma dor de cabeça violenta, porque você tem que olhar o que virou limitada, o que é obrigatório, fazer a conta, então é burocrático, mas por outro lado precisa de uma pessoa que conhece o curso e conhece o projeto pedagógico, e é uma responsabilidade muito grande, porque você está dizendo que aquele aluno está apto a se formar. Então apesar de ser burocrático, eu acho que tem que ser feito. É função do coordenador. Isso pesa nas atribuições, porque está sempre vindo pedido, você tem que analisar currículo por currículo. Eu acho que da função de coordenação o que mais pesa é a quantidade de reuniões. Isso pesa. Se for pensar você perde duas tardes, ou três, ou quatro, em um mês, que é praticamente a tarde toda. Então isso dá trabalho.

E5: Existem. O nosso curso é um curso antigo, nosso plano de ensino tem 14 anos, então, estamos em um trabalho de renovação grande, tanto do corpo docente, quanto do plano curricular. Então por se tratar de um curso antigo, com vários departamentos, porque geralmente você tem um curso, um departamento, aqui nós temos seis departamentos envolvidos. Então é um curso meio complicado de gerir. Então não sei se é geral, no nosso caso, com certeza. Então tem a ver com a própria organização da área, são fatores históricos, que vem lá de trás. Seria muito mais fácil ter um departamento grande com um curso, mas em algum momento se decidiu dividir em 6 ou 7 departamentos, e isso é muito complicado de gerir. O próprio Conselho de Curso é complicado, o NDE é muito complicado, porque tem membros de vários departamentos com a sua visão.

E6: Acho que a atribuição de zelar pelo funcionamento do curso não tem problema. Basta que tenhamos laboratórios e equipamentos, já que

muitas aulas também são teóricas. Não vejo problemas em relação a isso. O grande problema que eu vejo é quando se quer pensar em coisas novas. Então, por exemplo, quando se quer implantar coisas novas, que envolvam recursos financeiros, esbarra-se nessas dificuldades, pois os recursos financeiros muitas vezes são escassos nas Universidades. Quando se pensa em coisas novas ou em novas práticas pedagógicas que envolvam aquisição de materiais, ou outra forma de recurso, eu acho que sim, esbarrando-se em problemas.

E7: Há muita atividade burocrática. Isso é algo recorrente para qualquer professor. Todo professor tem uma carga burocrática, uma carga administrativa bastante grande. Até porque a universidade é mais antiga, não é uma universidade recente como a UFABC. Por exemplo, existe um número muito grande de normas e procedimentos, porque o número de casos administrativos foi muito grande ao longo do histórico da universidade. Então existe realmente uma burocracia grande a ser seguida, mas eu não saberia avaliar se ela é excessiva ou não, até por ser uma universidade pública, com uma gerência que é diferente do setor privado. A diferença é que no setor privado não se pode ir contra a lei, no serviço público você tem que fazer só o que está na lei, isso acaba gerando um número de procedimentos burocráticos muito grandes. Mas eu não saberia avaliar se isso é excessivo, exatamente por causa dessa diferença de gerenciamento. Nós temos o apoio do secretário, que é muito eficiente, que faz muitas tarefas burocráticas, sabemos também que ele é um pouco sobrecarregado. Mas, como disse, há burocracias que não se pode evitar. Há outras dificuldades para execução do papel do coordenador, por exemplo, há uma expectativa em relação ao orientador, que não é da alçada do coordenador. Além disso, como falei, muitos atores acham que o coordenador tem atribuições que, na verdade, não são, então seria uma questão de comunicação, essa é a principal dificuldade.

E8: Até agora não.

### **3. Há atribuições/atividades que deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso e não são? Quais? Por quê?**

E1: No nosso caso tem uma, que eu acho que é séria. Nós deveríamos gerenciar, pelo menos de forma mais atuante, os nossos laboratórios didáticos, os locais onde nós temos a infraestrutura necessária para desenvolver os conteúdos práticos das disciplinas, e nós não temos esse domínio. Se tivéssemos uma relação mais próxima, o gerenciamento fosse mais próximo ao coordenador e, conseqüentemente, aos professores, teríamos uma otimização, novas práticas seriam desenvolvidas. Tenho notado que as práticas estão obsoletas. É muito trabalhoso

mudar qualquer protocolo. A logística de inserção de novas práticas, aulas práticas, é árdua para o docente. Então eu acho que se tivéssemos um domínio na gestão dos nossos laboratório seria muito mais fácil. E se tivéssemos técnicos voltados para nossa área, o que não temos.

E2: Eu acho que falta formalização das responsabilidades que, na prática, já são das coordenações. Então as coordenações já fazem muitas funções que, no fundo, não se reconhece que são realizadas pelos coordenadores. O que chama a atenção é que algumas decisões da Pró-reitoria obrigam as coordenações a criar documentos que ela pode julgar não necessário criar. Há várias regras que dizem que cada curso deve criar determinado documento para complementar a norma geral da UFABC. Se o curso achar que a norma geral é suficiente, mesmo assim tem que criar um documento para dizer que se aplica a norma geral. Então talvez o que eu acho que falta de autonomia seria essa condição de cada curso poder decidir, claro, dentro das regras da universidade, que caminho deve seguir. Até a própria questão de gestão de horários de disciplinas é algo que engessa muito a liberdade do curso de tentar criar uma estrutura que julgue mais adequada para o atendimento do aluno e dos professores.

E3: Eu acho que tem algumas coisas que a coordenação do curso poderia estar envolvida, mas que ainda não estão bem definidas. Por exemplo, acompanhamento de ex-alunos, eu acho que deveria fazer parte da secretaria acadêmica, porque afinal de contas ela tem o registro dos alunos, mas não tem ainda uma boa estrutura para fazer isso, não há um portal de ex-alunos, algo assim, e acho que é uma das coisas em que as coordenações de curso poderiam se envolver, para entender o que está acontecendo com os alunos que se formam aqui, manter esse laço institucional.

E4: Agora mudou um pouco a questão dos horários, por exemplo, de disciplina obrigatória. Esse último planejamento viemos com o horário das disciplinas organizado. Por enquanto eu não sei se isso é bom ou ruim, para falar a verdade. Por exemplo, esse quadrimestre teve um professor que pediu para trocar o horário da disciplina, porém era uma disciplina obrigatória que já tinha recebido o horário pronto, então perdemos um pouco de flexibilidade dessa parte. Então se você tá dando uma opção limitada ou uma disciplina extra, você até consegue mexer mais no horário. Agora as obrigatórias, não. Mas por outro lado também, como são obrigatórias do curso do BCT, veio uma coisa mais congelada e vai ser mais coordenada, então desse ponto de vista, eu acho que é bom, facilita outros planejamentos. Então, minha

opinião pessoal é que vai melhorar. Começou esse quadrimestre agora, eles simplesmente deslocaram de um dia as disciplinas, justamente para o professor não dar sempre a disciplina dos mesmos dias, já que tem algumas disciplinas que algum grupo pequeno de professores que sempre dá. Então eu acho que a ideia é boa. Agora, voltando na pergunta, se isso é função do coordenador ou da PROGRAD, eu não sei te dizer, para falar a verdade. A vantagem de ser da PROGRAD é que ela tem uma visão global do curso, então ela consegue ajustar esses horários, facilita a vida do Coordenador de certa forma, só que perdemos flexibilidade. Então eu acho que não. Por enquanto o que está na função de coordenação é função de coordenação, e da PROGRAD é PROGRAD. A gente tem essa conversa, mas acho que ainda não bateu o martelo.

E5: Eu acho que sim. Algumas coisas que tem que passar pela PROGRAD, por exemplo, casos de recurso, eu acho que o Coordenador poderia decidir, porque ele está muito próximo dos alunos. Então existe todo esse caminho burocrático de passar no Conselho de Graduação, e vários desses assuntos a Coordenação poderia ter mais autonomia, eu acredito.

E6: Eu acho que não. Porque, por exemplo, questões que são relacionadas com professores, não cabem ao coordenador de curso, e sim ao chefe do departamento. Porque, na verdade, os professores daquele departamento ministram aulas para os dois cursos, e muitas aulas, muitas disciplinas são comuns aos dois cursos. Então a reclamação de aluno, por exemplo, não faz muito sentido ser direcionada ao coordenador de curso porque tem os dois cursos ali. Então essas reclamações e todo o tratamento com professores ficam mais a cargo do chefe de departamento. Então a resposta mais pontual para a pergunta é não. Eu acho que todas as atribuições dos coordenadores aqui na UFSCar estão claras.

E7: Não me vem nada a mente agora. Contanto que as atribuições fiquem bem claras, e são bem claras, pelo que pude perceber até agora, eu acho que não há nenhuma atribuição que devêssemos ter.

E8: Eu acho que nas questões dos horários de aula, os coordenadores deveriam ter um pouco mais de autonomia para alocar os docentes. Quando lidamos com pessoas, e o corpo docente é heterogêneo, acho que o Coordenador está mais próximo e percebe, tem mais um pouco de sensibilidade para isso. Além, claro, dos casos envolvendo gravidez, casos envolvendo doença, estamos mais próximos para gerir isso.

**4. Há atribuições/atividades que não deveriam ser próprias dos Coordenadores de Curso, mas são? Quais? Por quê?**

E1: Seria ótimo se tivéssemos um apoio maior nessa logística de alocação didática. nosso curso tem um conjunto de disciplinas ofertadas anualmente grande. É um grande exercício, um grande quebra-cabeça fazer a alocação didática. Se tivéssemos de alguma forma um apoio, mas não consigo imaginar isso acontecendo. Acho que essa é a mais pesada. Porque eu penso que se tivéssemos esse apoio, sobraria tempo para as outras coisas.

E2: Dentro do contexto organizacional da UFABC, eu até acho que se fosse em outro contexto, minha resposta poderia ser diferente, mas dentro da estrutura organizacional, eu acho que "decidir sobre o trancamento de matrícula no curso, cancelamento de matrículas de disciplinas, permanência, complementação pedagógica, etc...", na minha visão, são todas atividades da Pró-reitoria de Graduação, porque ela concentra a recepção desses pedidos. Pedidos de matrícula, pedidos de colação de grau, etc., eu até entendo que a coordenação de curso deva acompanhar, mas ela não tem elementos suficientes para, por exemplo, definir se um aluno está apto a colar grau, porque quem tem, é quem gerencia as matrículas. Então os pedidos de colação de grau vinham, só que o que acontecia é que eu tinha que entrar em contato com a PROGRAD, que me mandava o pedido, para solicitar o histórico do aluno, porque eu mesmo não tinha acesso ao sistema para ver o histórico de aluno nenhum. Matrícula, a mesma coisa. O coordenador, ao autorizar um aluno a fazer matrícula fora do período, está burlando as regras, de certa forma, está criando uma situação excepcional para um aluno, e isso à revelia da PROGRAD. Então monocraticamente eu posso matricular um aluno sem anuência da PROGRAD. Isso não é razoável para mim. Quem realiza a matrícula deveria ter a totalidade de responsabilidade sobre os critérios de matrícula. E mais, para realizar matrícula, eu não tenho dados das turmas, não sei quantas matrículas foram efetivadas, quais alunos fizeram matrícula. Esses dados todos estão concentrados na PROGRAD. Coisas relacionadas a processos de tramitação de documentos entre alunos e Pró-reitoria, deveriam ficar restritos exatamente ao aluno e a Pró-reitoria. Aspectos que envolvem caráter pedagógico, como aproveitamento de disciplinas, etc., concordo que a coordenação deve ter uma parte nessa análise. Mas coisas estritamente relacionadas a tramitação de históricos de alunos, de colação de grau, de pedidos de matrícula, pedido de cancelamento, pedido de trancamento, não vejo que a coordenação tenha muita coisa a contribuir. No fundo, até se ela intervier, estará criando uma distorção no

processo como um todo.

E3: Eu acho que em alguns casos, o real problema é que não temos um sistema de suporte para essas tarefas, um sistema de informação. No caso da alocação didática há muitos processos manuais e, ao invés de existir um sistema mais integrado, recebemos planilhas para trabalhar, o que nos sujeita a erros, gasta-se um certo tempo coordenando questões com diversos cursos, e não há um sistema que agilize isso. As vezes mais ao final do processo de alocação didática que a informação é integrada com outros cursos, com os quais se compartilham disciplinas, então às vezes há retrabalho. Então tem uma parte que é a falta de um sistema de informática. Acho que há alguns papéis não tão bem definidos, porque como temos o bacharelado interdisciplinar, que é fundamento para o nosso curso, e nossos docentes dão muitas aulas no bacharelado interdisciplinar, as vezes há uma certa indefinição sobre a responsabilidade e papéis de cada um. Então isso é um misto de não ter um sistema de informática que organize e de que não tem, mais do que normas, um acordo institucional, porque para certas coisas não é necessário uma normativa, mas essas coisas que são cotidianas, não tem uma tradição talvez, então temos que recombina continuamente.

E4: Na minha opinião, não.

E5: Sim, principalmente reuniões desnecessárias. Por exemplo, tenho que ir no Conselho de Graduação. Metade das coisas que passam por lá são totalmente desnecessárias e não tem interesse nenhum. Aprovar a renovação do plano de ensino de Licenciatura em Matemática, por exemplo, porque eu, coordenador de outro curso, vou votar se a renovação, a reestruturação do curso de matemática está correta ou não? Eu acho que se as coordenações tivessem mais autonomia, daria mais agilidade. Por exemplo, a questão do sistema de informática. Estamos sempre dependendo da PROGRAD. Se tivesse mais autonomia para mexer no sistema, para gerar relatórios, seria muito melhor.

E6: Eu acho que também não. Acho que está bem definido. Todas as atribuições que me deparei, durante todo o tempo da Coordenação, julguei que eram realmente atividades relacionadas com o curso que eu estava coordenando. Há uma carga grande de atividades administrativas. Algumas coisas que são totalmente administrativas, mas muitas delas, como não exigiam decisão, eram mais repetitivas, nosso secretário sempre dava conta da maioria delas.

E7: Também acredito que não. Acho que os papéis estão bem claros. Não senti isso até agora.

E8: Nenhuma que me ocorra agora. O que eu acho é que para pedidos como trancamento de curso, colação de grau, etc., a PROGRAD podia me contatar de maneira mais explícita. Às vezes os alunos me avisam que a PROGRAD pediu para que eu envie determinada informação. Eu gostaria de receber um e-mail da PROGRAD, e não do aluno. Que fosse um fluxo mais claro.

**5. Há algum acordo interno entre os docentes do Curso sobre quem se candidatará ao cargo de Coordenador? E para o Conselho de Curso (UFSCar)?**

E1: Isso tem que existir, tem que haver um diálogo, motivar as pessoas. Porque tivemos experiências de pessoas que não apresentam nenhuma característica para gerenciar o curso e os prejuízos foram grandes. Isso não quer dizer que o corpo docente pense dessa forma, mas tem que fazer um meio de campo, tem que fazer um meio de campo inclusive para as aquisições, senão não conseguimos investir aquilo que esta disponível para melhorar o curso. Tem que incentivar as pessoas, e muitos não querem fazer por causa da própria burocracia que existe para concessão de diárias, transporte ou aquele que não tem motivação para fazer mesmo. Esse cargo de coordenador é um pouco ingrato. A pessoa precisa ter disposição, motivação para conseguir conduzir o curso. E se a pessoa não tiver o mínimo, os prejuízos são gigantescos.

E2: No meu caso, divulguei sempre a eleição para todo mundo, mas o que a gente acaba percebendo é o seguinte, pelo menos no meu curso, que eu saiba, a gente nunca teve eleição, porque sempre teve uma única chapa interessada em participar do processo de mudança de mandato da função. Muito disso eu acho que é exatamente por conta dessas dificuldades que envolvem essa atividade, pelo que eu converso com alguns outros coordenadores, acho que não é um caso isolado do meu curso. Há muitos cursos em que basicamente ganha quem se propõe a montar uma chapa, quem está disposto a aceitar a função durante o mandato de 2 anos. Não existe uma disputa para assumir o cargo, existe mais disputa para você rejeitar o cargo e você precisa de alguém para representar o curso. É importante representar um curso. Certamente a falta de interesse tem a ver com a carga de trabalho. Tanto é que em algumas reuniões, até com professores que são docentes na instituição, tentei ser muito transparente, expliquei a importância da função para o curso. Um coordenador ruim pode fechar o curso em 2 anos, e isso é real, e um coordenador bom pode permitir que os professores e os alunos possam inclusive desenvolver melhor suas atividades. Então se coordenação for boa, que é um dos principais pilares da existência da universidade, o professor talvez tenha mais tranquilidade para

conseguir alunos, para parcerias científicas, para atuar na pós-graduação, tempo hábil para se especializar, ao passo que se você estiver com uma coordenação ruim muitas dessas outras funções acabam se tornando inviáveis. Então é um papel importantíssimo. Porém, o custo é muito alto também, custo de dedicação de horas, de tempo, então é realmente muito difícil. Difícil inclusive encontrar pessoas, porque quando você coloca a real situação, tentando ser transparente com todo mundo, apontando os benefícios e as dificuldades, fica muito claro que as dificuldades suplantam os benefícios, infelizmente. É que tem uma parte que é incomensurável, que é a questão de você querer participar do processo de evolução do curso, e isso tem um valor também. Mas normalmente as pessoas que assumem são aquelas que estão interessadas mesmo em algo mais do que os benefícios institucionais, que querem participar de maneira mais ativa, e isso tem o valor intangível, difícil de calcular.

E3: Não temos regras, o que fazemos primeiramente nós sabemos quem são as pessoas que têm interesse maior, mais envolvimento na graduação. Em geral são as pessoas que já estão no colegiado do curso. Então quando vai chegando perto do final do mandato a gente começa a conversar com o colegiado, com as pessoas que acreditamos que tem mais afinidade. Nessa última a sucessão, quando já havia iniciado o prazo de inscrição de chapas, nós chamamos uma reunião pública para conversar sobre a coordenação, falar sobre o dia a dia da coordenação, as questões com as quais lidamos, quais são os problemas, como são os processos, quais são as instâncias que nos ajudam, porque acredito que as pessoas não tem um bom conhecimento. Algumas coisas da Universidade são muito opacas, mesmo para quem já está envolvido. Então fizemos essa chamada, para, caso alguém que já tivesse alguma predisposição para assumir a coordenação, tirar dúvidas. Dessa reunião algumas pessoas conversaram conosco, e a chapa foi se formando nessa conversa, das pessoas interessadas com a coordenação atual e com a direção de centro, que é a instância com que se interage bastante. Então se consolidou uma chapa, e acredito que pelo surgimento dela não surgiram outras. As pessoas interpretam que se houve esse esforço para a formação de chapa o curso está em boas mãos, não há esse afã de propor alternativa. Então foi uma eleição com Chapa única, como tem sido desde que eu entrei aqui. Todas as vezes que ocorreu sucessão no curso, houve esse mesmo processo, forma-se uma chapa consensual e ela é a única inscrita na eleição. Não há competição.



E4: Sim, geralmente perguntamos quem tem interesse. EP: É uma coisa do grupo, em geral. Geralmente em plenária, mesmo nos corredores, já existe certa conversa antes. Já aconteceu de dois quererem ir, mas a gente nunca teve uma disputa. Sempre foi uma chapa só para a eleição. Temos também tem a ideia do vice virar coordenador. Mas não que é seja regra, mais para a gente ter essa experiência de um acompanhar, para não começar do zero.

E5: No passado, ninguém queria assumir a coordenação. Então entravam duas pessoas, coordenador e vice-coordenador, que no meio do mandato desistiam. Chegou a um ponto que a diretoria do centro ameaçou nomear impositivamente o coordenador, até que a minha predecessora, que era coordenadora, conversou comigo, eu topei assumir a vice-coordenação, e desde então, há quatro anos, nós combinamos - a única coisa que assumimos e que eu gostaria que se mantivesse - que o próximo que a assumir a coordenação, seja vice-coordenador antes de assumir, para garantir a continuidade. Ou seja, para não ter quebras no funcionamento da secretaria, então o vice passa um ano ou dois no cargo, vê o andamento das coisas, e depois assume. E a gente tenta também fazer uma rotação de departamentos, mas nem sempre é possível. Mas a preocupação é de conseguir que futuro coordenador, seja vice-coordenador antes de assumir, para não ter essas quebras.

E6: Não. O que geralmente vem acontecendo nos últimos anos, mas também não virou regra, é que o vice se torna coordenador e alguém entra como vice. Nessa última vez, por exemplo, o vice assumiu como coordenador e assumiu como vice uma professora que estava no NDE do curso. Não. É difícil acontecer de ter mais de uma pessoa interessada. Nessa última vez, teve uma pessoa que demonstrou interesse pela vice-coordenação, mas essa pessoa não estava no NDE e não estava tão envolvida quanto a outra professora que já estava no NDE. Então o antigo vice, quando foi para a coordenação, convidou essa professora, por reconhecer realmente que ela estava bem mais envolvida com o curso, do que esse outro professor que havia se prontificado a ser vice.

E7: Isso é bem transparente. Nós sabemos quem se candidatará, mas não há pré-indicação. Nas últimas eleições para coordenação teve apenas uma chapa, mas não há nenhum "arranjado" antes. As pessoas interessadas que se manifestam e buscam apoio.

E8: Não, não há um acordo, há um empurra-empurra. É um acordo de quem vai pegar a batata quente. Eu não diria que é um acordo político, porque não é exatamente. Pelo menos no meu caso foi mais um empurrado do que, digamos, construir uma candidatura. Havia duas pessoas

que estavam dispostas. Eu fui escolhido.

**6. Existem demandas da externas à universidade que afetam as decisões da Coordenação de Curso? Como isso ocorre?**

E1: O que eu acho mais relevante para nossa realidade, óbvio que seria de fundamental importância entender o que está acontecendo ao nosso redor e tentar melhorar a formação dos nossos alunos, é que se existem mudanças nas normativas do Conselho regulamentador da profissão, temos que nos adequar, porque certamente houve uma discussão ampla do órgão, e que necessita a abordagem de alguns conteúdos, então fazemos uma revisão. Tivemos uma revisão intensa do nosso projeto pedagógico, que começou em 2012, e que se concluiu em 2015, foi uma discussão interna difícil, pela própria característica interdisciplinar da UFABC, nossos cursos se integram muito nas disciplinas que são oferecidas, e para atender as novas diretrizes de formação do profissional tivemos que estender nosso prazo de formação, porque um conjunto de disciplinas foi inserido como obrigatório, seguindo as regulamentações. Então é necessário estar atento às orientações e eu acho que é um bom indicativo de precisamos mudar projeto pedagógico. Quanto aos alunos, muitas vezes, inclusive começamos a fazer um trabalho bem próximo aos alunos, apesar de não presencial, utilizando as redes sociais, e-mail, etc., para identificar quais são as necessidades. Acho que a UFABC está melhorando nesse sentido de obter dados cada vez mais confiáveis para saber o que nós vamos fazer no futuro com o curso, quais são as mudanças propostas. Então hoje nós temos essa relação que eu acho saudável, tem ocorrido esse apontamento de disciplinas, da definição do campo de estágio.

E2: Interfere no seguinte sentido: ao conhecer o curso, estamos formando uma pessoa, educando alguém que vai se inserir na sociedade posteriormente. Não podemos pensar que o curso é alheio a tudo que acontece externamente, principalmente na área do meu curso. Então, novas tecnologias, novas demandas do mercado são sempre levadas em consideração nas discussões. Isso não significa que a gente chegue sempre na conclusão de que é necessário implantá-las imediatamente dentro da estrutura pedagógica do curso, mas avaliar essas demandas externas faz parte do processo de desenvolvimento do curso em si, para que ele se torne mais próximo daquilo que a sociedade espera que um profissional formado no curso vá executar. Não podemos formar uma pessoa que não vai ter condições de se inserir socialmente depois.

E3: No período que estivemos na coordenação, não tem sido significativo. Eu diria que em comparação as demandas internas, é muito pouco.

Nós nos obrigamos a acompanhar o que está acontecendo no mercado, esse é um retorno que vem através dos próprios alunos, eles conversam conosco, sinalizam, por exemplo, que algumas disciplinas optativas são mais significativas para a vivência deles, outras menos. Nós tentamos nos informar sobre o que tem acontecido com outros cursos na área, conversamos com outros coordenadores de cursos e professores de outras universidades. Então nós tentamos aferir para onde a área está rumando, fora da UFABC, tanto nessa relação com o mercado, quanto em outras universidades, de um jeito mais informal, por meio de conversas. Isso acaba refletindo um pouco na grade que oferecemos, e, no médio prazo, no projeto pedagógico. Quando tem a reforma do projeto pedagógico, tentamos dar ouvidos a essas demandas, incorporar as disciplinas e as práticas docentes, mas não há canais muito explícitos e não temos sentido demandas externas mais explícitas.

E4: Do período que eu estou aqui, não tivemos nenhum evento desse tipo, externo que impacte na coordenação ou no desenvolvimento do curso. Mas é claro que não exclui a possibilidade que isso venha a acontecer, mesmo porque em relação ao Conselho, o curso é reconhecido, então eu acredito que esse tipo de problema seja maior quando o Conselho sai em outro curso, esse tipo de coisa. No meu curso, a gente não teve esse problema.

E5: Demandas externas há raramente, mas às vezes aparecem. As avaliações de curso e avaliações para classificação dos cursos. Às vezes pais de alunos, que querem prestar UFSCar, querem perguntar informações e vir conhecer. Há também alunos que querem revalidação de diploma, ex-alunos que precisam de algum documento, mas são pontuais. Um tipo de demandas, de influências externas que estamos tendo cada vez mais problemas com elas, na verdade, não é diretamente com a parte institucional, mas que afeta muito nosso dia a dia, é a tentativa de grupos de ativistas. Inclusive tem ativistas que entram na justiça, em todas as instâncias, grupos bem organizados com advogados, e nós somos chamados a responder e isso tem me incomodado muito, como coordenador. Isso é muito debatido nos conselhos, temos que ter muito mais cautela com tudo o que fazemos, porque estamos sendo observados de maneira que é quase um assédio, então impacta muito, sim. É algo relativamente novo. Não sei se é um caso específico do curso, mas estamos muito expostos a esses grupos.

E6: Em várias coisas que sim, acabam influenciando. Vou citar duas situações: algo que é bastante recorrente quando se é coordenador do

curso é fazer parecer para alunos que perdem vaga. O aluno perde vaga, entra com recurso para recuperar a vaga, e o coordenador precisa fazer um parecer declarando se é a favorável ou não à integração do aluno no curso. Na maioria das vezes, é necessário conversar com o aluno, entender o contexto dele, o que o levou ao jubramento, e então ponderar uma série de coisas para tomar a decisão favorável ou não à reintegração desse aluno. Nessas horas, quando se lê as justificativas e ouve os alunos, a decisão é muito influenciada pelo que o aluno relata. O que tem acontecido bastante nos últimos tempos é muitos alunos com casos de depressão, que estão em tratamento e que eles, por conta da depressão, não conseguem acompanhar muito bem as aulas. Então eu acho que isso é um fator externo, esse grande volume de estudantes em uma situação assim, talvez causada por redes sociais, não sei exatamente a causa disso, se a geração está mais propensa a isso. Outra questão é que fizemos a reestruturação do curso. Fazia 15 anos que o curso estava com a mesma matriz curricular, e a reestruturação do curso para a nova matriz foi totalmente influenciada por fatores externos. Esses fatores são relatos de alunos e professores insatisfeitos, comparação com currículos mais flexíveis de universidades de ponta do exterior, e também vendo, por exemplo, as demandas das grandes empresas, em termos de o que elas esperam dos estudantes quando eles vão trabalhar. Então acho que são dois lados que, sim, essas decisões foram bastante impactadas por um contexto externo.

E7: No dia a dia, o volume de trabalho é muito grande, inclusive maior do que eu imaginava. O que afeta a coordenação é a dedicação às outras áreas, porque além das aulas, que ministramos normalmente, já que precisamos cumprir o número de créditos, temos ainda pesquisa e extensão. Então há situações em que há trabalho excessivo, o que acaba prejudicando. Quanto ao conselho profissional, não. O curso já é reconhecido há bastante tempo pelo conselho, então não há nenhuma ação direta do conselho. Em relação aos alunos existem demandas que tem caráter mais pessoal. Essas demandas extrapolam as atribuições da coordenação, mas procuramos sempre oferecer o apoio possível.

E8: Nós percebemos que está há certo movimento, até na cultura, onde questões envolvendo gênero, raça, questões de identidade, estão mais em voga. Então há uma demanda maior por causa disso. Até no mestrado a quantidade de trabalho envolvendo questões identitárias representa cerca de 80%. Acho que houve uma inflexão de uns 4 anos para cá, em que as questões de gênero, raça e as minorias estão em voga e é isso que tem aparecido com mais frequência. Tem aparecido no ConsUni também.

**7. Você conhece a matriz ANDIFES? Em caso positivo, de que forma ela influencia as decisões da Coordenação? Há avaliação institucional dos docentes? Em caso positivo, como ela é utilizada pela Coordenação? E o ENADE?**

E1: Sim. Conheço pouca coisa, mas certamente sim. O número de alunos, o volume de conteúdos práticos, o quanto se usa o laboratório, isso impacta, sim, na disponibilidade de recursos para a instituição. Mas não tenho conhecimento dos detalhes um pouco mais esses que você mencionou, por exemplo, se ampliarmos a quantidade de vagas do curso, certamente haverá um impacto no recurso disponível para a UFABC. Esses requisitos nunca impactam na decisão a ser tomada pelo curso. Um dado importantíssimo que eu preciso estudar com calma, é o Relatório do Enade. Esse relatório tem que ser explorado, porque tem informações riquíssimas. Ele te oferece as diretrizes para avaliar o que precisa ser melhorado no curso.

E2: A do Enade, sim. Mas o que ocorre é que o espaçamento entre as avaliações do Enade é muito grande, e no nosso caso, o curso tem uma dinâmica que nos força a rever o conteúdo sistematicamente. As avaliações internas são importantes, mas não temos dados suficientes para tomar conclusões baseadas somente nesses relatórios, porque a UFABC ainda está moldando uma forma de fazer avaliação institucional. Antes as respostas eram voluntárias, então a gente não tinha muitos alunos que respondiam, professores, então, menos ainda. No ano passado, em um quadrimestre, eu tive uma resposta de todo o corpo docente de quase 60, tinha uma resposta para uma disciplina, de professor. E como é um processo que ainda está se moldando, envolver todas as partes ainda é um desafio mais importante de ser superado agora, quer dizer, precisamos primeiro gerar esses dados para depois ter condições de fazer a análise deles. Por enquanto não temos conseguido criar contextos que façam os alunos e professores se interessarem por essa avaliação. Em 2018, as respostas se tornaram obrigatórias, mas tornar obrigatório não indica que teremos dados suficientes. Os alunos preenchem qualquer coisa, preenchem o relatório só para ter acesso à ficha dele. Então ainda tem uma parte importante que é mobilizar a comunidade, no sentido de entender que esse processo serve, a médio e longo prazo, para melhorar a condição de trabalho de todo mundo, dos professores, alunos, técnicos. Isso eu penso que não existe ainda. Já tive contato com a Matriz ANDIFES ouvi falar, olhei, mas não estudei em detalhes. No âmbito do curso, ela não era mencionada, mas no âmbito da organização da UFABC, sim. Em reuniões da Comissão de Graduação, que são reuniões restritas às

coordenações de curso, sim, conversávamos bastante. Nas reuniões internas, não muito. A conotação que se dava a ideia de Matriz ANDIFES era sempre a questão de vincular recursos à quantidade de alunos que estão matriculados, quantidade alunos que colam grau, enfim. Essa tem sido uma preocupação do curso, sim, mas a gente nunca vinculou a necessidade de melhorar as condições para que o aluno colasse grau, porque isso traria benefícios em relação à distribuição de recursos da Matriz ANDIFES. Então, internamente ao curso, não, mas do ponto de vista organizacional, sim. Essas reuniões eram informativas, mas nenhuma indicação de que isso deveria ser levado em conta na tomada de qualquer decisão. Eu acho que, embora seja uma informação relevante, a decisão do curso deve ser em termos de formar bons alunos, alunos de qualidade, que terão condições de se desenvolver bem profissionalmente e pessoalmente o resto da vida. Não simplesmente formar alunos para receber mais recursos. É que é difícil traçar uma linha divisória entre essas duas coisas. Trabalhamos dois cenários bem diferentes. Um cenário é trabalhar com educação, que é a formação do cidadão em uma área de especialização, que ele pode usar para seu usufruto próprio profissional e pessoal. Outra coisa é trabalhar com o negócio chamado educação, que envolve recursos, implementação, compras, vendas, doações de equipamentos, enfim, infraestrutura para permitir que o processo educacional se desenvolva. A gente tem que participar das discussões de ambas, mas em alguns momentos elas entram em alguma contraposição. Nesse momento de contraposição, a gente sempre priorizou o lado educacional.

E3: Na UFABC há um processo de avaliação de disciplinas feito pelos alunos e pelos docentes. Esse questionário interno respondido pelos docentes não tem muita adesão dentro do nosso curso. Como ele é facultativo, acredito que as pessoas tem a impressão geral de que o questionário não avalia questões mais relevantes para o docente, então não temos olhado muito, porque não é significativo, uma ou duas pessoas respondem. Esse retorno dos docentes vem mais de conversas de corredor, na plenária, no colegiado, que escutamos bastante. Adotamos uma prática, nesse último ano, de fazer reuniões, com certa periodicidade, com os alunos. Elas servem tanto para esclarecer pontos que, às vezes, são obscuros para eles, quanto para receber retorno deles. Como nem todos conseguem comparecer na reunião, nós também coletamos perguntas e opiniões dos alunos através de formulários online. Temos utilizado isso para tomar decisões a respeito da grade. Na relação com a coordenação, acho que essa é a principal preocupação dos alunos, a oferta de disciplinas, horários, todo tipo de questão que na

visão deles afeta a continuidade do curso. Temos também coletado os dados do questionário interno dos alunos para tentar avaliar, por exemplo, se há referência bibliográfica para o curso. Algo que notamos é que esse questionário, às vezes, não é muito informativo. São perguntas que vem na escala de 1 a 5, em níveis de satisfação. Não importa a questão, as respostas estão entre 4 e 5, ou entre 3 e 4. No fim, não ajuda muito no diagnóstico, às vezes, nos comentários que os alunos fazem é mais fácil de identificar o problema, do que nesse questionário interno. O relatório do Enade tem uma periodicidade. Nossos alunos fizeram o Enade no final de 2017, e os dados foram divulgados mais recentemente. Como foi mais ou menos na época de transição da coordenação, não conseguimos fazer uma análise extensa dos dados, mas fizemos uma análise preliminar, utilizando os dados mais brutos, e vimos que nossos alunos foram bem na parte que é geral, na parte específica foram bem, mas aparentemente há algum tipo de problema, então agora faremos uma avaliação mais refinada. É algo com que estamos atentos. Conheço a matriz ANDIFES. Ela não foi tópico de discussão no contexto da coordenação. Enquanto coordenador de curso não houve nenhuma conversa que eu participei para discutir a matriz ANDIFES. Talvez nas reuniões da PROGRAD tenha sido falado brevemente, mas não foi tópico de discussão presentes.

E4: Eu gosto de ler de todos os professores, em geral. É claro inconsistências existem, só que tem pontos que às vezes há consenso, então você vê que algum problema tem. E outra coisa que é interessante também, eu particularmente faço nas minhas aulas, é dar liberdade para os alunos falarem o que acharam da prova, da avaliação, porque muitas coisas fazemos baseados na nossa experiência. Então eu acho que esse *feedback* é importante. Em uma turma de 60 alunos, a gente recebe não mais que 10 comentários, então se não tem nenhum comentário a gente acha que está tudo bem. Olhamos o Relatório Enade também. É que o Enade é um pouco complicado porque, por exemplo, não tem o Enade do meu curso, então a gente entra no grupo de engenharias, então a gente não sabe até que ponto que ele avalia, mas olhamos. Inclusive o coordenador atual, na época do Enade, orientou os alunos que iam fazer, em termos de guias de estudo, como na questão de responder às questões, que tipo de questões tem. Então nossos alunos são orientados para prova do ENADE e usamos essa prova também para direcionar um pouco o curso, para ver o que está faltando. Só que não nos baseamos no Enade para construção da grade, porque o Enade está sempre mudando, e não se pode formar o profissional para fazer a prova do Enade. Então a temos que tomar muito cuidado com isso,

porque ainda não está bem estabelecido e acho que nunca vai estar, porque a universidade, os cursos, as pessoas vão se adaptando as gerações, as necessidades, por isso que eu acho que a mudança é sempre válida, as coisas vão se ajustando, não da para a gente ofertar o mesmo curso que era oferecido há 50 anos, então tem esse balanço. Então, usamos a o Enade, porém com certa ressalva nesse sentido, pois a ideia não é preparar o aluno para fazer o Enade. Não conheço a matriz ANDIFES.

E5: Não conheço a matriz ANDIFES. Ela não é considerada nas discussões no âmbito do curso.

E6: Usamos o relatório do ENADE porque é bastante interessante, ele mostra inclusive, em determinada questão, a porcentagem de alunos que acertaram e de alunos que erraram. Então a gente sempre olhava também para aquele relatório para tomar alguma decisão sobre o curso. Não, não conheço a matriz ANDIFES.

E7: Conheço a matriz, mas ela não é tratada nas discussões da coordenação de curso. Esse assunto está em um nível superior de administração. O que nos cobram é a redução do índice de evasão, mas não se faz a relação com a matriz ANDIFES.

E8: Sim, conheço a matriz, mas não é considerada na tomada de decisão. Eu acho o Relatório do Enade não é utilizado, mas o curso é muito exigente, tanto no BCT quanto no BCH, então sabemos da alta taxa de evasão, mas os que sobram, digamos assim, realmente tem dado mostra de que são competentes. É uma pena que isso não aconteça com todos. Imagino que não é fácil fazer tantas disciplinas em quadrimestres. A gente sabe que os alunos sofrem. É puxado e acaba refletindo nessas avaliações.

#### **8. Como o Curso deveria ser estruturado administrativamente (estrutura organizacional)?**

E1: Eu acho que, do que temos hoje, 60% está ok. Temos apoio administrativo, que tem sido sutil, mas justificado pela redução do número de funcionários. O que falta, por exemplo, é um técnico de assuntos educacionais, e os técnicos de laboratório da área.

E2: Eu nunca pensei em termos de propor uma estrutura administrativa, porque eu acho que isso estava muito fora da minha alçada. Mas eu acho que o curso tem pouco apoio, os cursos de graduação tem pouco apoio. Exige-se na prática, como eu disse, formalmente não temos essa atribuição, mas na prática exige-se que façamos um negócio para o qual não tem informação suficiente. Exige-se, por exemplo, que façamos a distribuição didática entre os professores de forma equilibrada e de maneira que cada um consiga dar o total de créditos por docente anuais.



Só que o total de créditos por docente envolve pós-graduação. Tenho os dados da pós-graduação? Não tenho. Tenho como conseguir? Não tenho. Dados de projetos de extensão, que também contam créditos didáticos. Quem vai me dar esses dados? Não tem ninguém. Disciplinas na modalidade semipresencial, quem está habilitado a dar essas disciplinas? Eu tenho acesso? Não tenho. É outro setor que cuida. Então fica difícil, porque é preciso montar uma estrutura que depende de informações que são geridas, ou criadas, gerenciadas, administradas por outros setores, e você não tem acesso muito simples a esses outros setores. Então é difícil. Então o coordenador tem que cuidar sozinho de todo esse interfaceamento. É muito difícil fazer isso sozinho. Um sistema integrado poderia resolver isso. Eu imagino que hoje não estejamos muito próximos. Mas por exemplo, o que precisamos é de informação, basicamente. E essa informação poderia muito bem ser dada por um sistema. Se houvesse um sistema que me dissesse qual é a previsão de créditos de pós-graduação para o ano seguinte seria suficiente. Um sistema que me dissesse quais são os professores habilitados para poder assumir disciplinas semipresenciais seria suficiente. Isso de o coordenador ter que ficar ligando, procurando alguém que tenha essa informação é algo que onera demais o nosso tempo. A estrutura de Coordenação, plenária e NDE funcionam bem, porque na minha visão são objetivos bem distintos, quer dizer, cada uma se interrelaciona. Trabalha com basicamente três órgãos colegiados: o NDE, o colegiado de curso, que aqui é um conjunto mais amplo da coordenação de curso - que são os coordenadores de curso, coordenador e vice, mais os representantes de professores, mais o representante de aluno, e um representante TA -, e a plenária. Eu entendo que o NDE faz as discussões, mas não tem caráter deliberativo, só consultivo. As decisões ou as discussões, as conclusões do NDE são levadas para o colegiado, são refinadas e os temas são levados para a plenária para aprovação, ou para revisão, ou para reprovação. Para mim, o papel é bem determinado de cada órgão, então, no meu entender, eles não entram em conflito. Às vezes é até difícil, porque eles têm problemas de intersecção, pois alguns membros são comuns entre todos eles e às vezes é difícil em uma discussão de uma reunião você envolver uma questão que na verdade seria responsabilidade do outro órgão colegiado. Elas contribuem para as decisões que são pertinentes ao curso, mas acho que o que nos atrapalha é o tempo, é a agenda de reuniões. Como o quadrimestre possui 12 semanas, pode não parecer, mas é um tempo muito curto para um processo que envolve as três instâncias. Porque tem que marcar reunião com o NDE, tem que dar tempo para o NDE fazer uma avaliação em cima de algum tema, depois tem que marcar uma reunião com o colegiado, também

dar um tempo, porque às vezes é necessário que ele se debruce sobre esse tema e depois marcar uma reunião com a plenária. Então, o trâmite é um pouco lento, mas não por causa da existência de muitas fases. Eu acho que cada órgão tem sua importância, só que isso tira um pouco do tempo necessário para fazer uma discussão mais madura e qualificada, porque às vezes tem a pressão de determinar tudo no mesmo quadrimestre, e aí é realmente difícil.

E3: O que eu acho que o deixa a situação um pouco nublada é a ausência do sistema de gerenciamento. Se tivesse um sistema de gerenciamento, conseguiríamos trabalhar mais ou menos com a mesma estrutura, e possivelmente seria mais fácil. Vejo isso como um nó que precisamos resolver. Acho que essa estrutura que tem a coordenação, tem o colegiado e o núcleo docente estruturante, a coordenação interage com a direção de centro, tem a secretaria acadêmica, eu não acho que o problema seja esse. Acho que é perfeitamente possível funcionar bem com a estrutura temos hoje. Acho que não há conflito entre as atribuições do NDE e da coordenação de curso. É possível que exista algum dia, dependendo do perfil das pessoas. Potencialmente, porque o NDE tem a função de pensar o curso, propor mudanças para o projeto pedagógico, mas não tem poder decisório. Então potencialmente, sim, pode haver algum conflito porque o NDE pode trabalhar nessas questões, mas a coordenação de curso tem certa autonomia para não ouvir o NDE, mas isso tenderia a ser resolvido na plenária do curso. Então eu acho que tem os meios institucionais para isso não travar o curso. Também não temos experimentado nada nesse sentido, as decisões tem sido bastante consensuais.

E4: Não, funciona bem. Do jeito que está, eu não sinto falta de nenhum outro apoio.

E5: Nós temos dois cursos, bacharelado e licenciatura, em uma secretaria que, na verdade está vinculada a licenciatura, mas ela trabalha nos dois cursos. Oficialmente ela está na licenciatura. No nosso caso particular - é uma visão pessoal, meus colegas não compartilham isso -, eu gostaria que os dois cursos fossem mais independentes, porque para mim são dois cursos diferentes, uma coisa é você formar bons professores, e outra coisa é formar bons profissionais para o mercado. Então eu veria um caminho mais separado dos dois cursos, com secretarias separadas e estruturas mais separadas. Inclusive, a gente faz reuniões conjuntas de conselho, etc. Essa é uma coisa que eu mudaria e que inclusive está acontecendo com os NDE, que eu estou trabalhando, e está indo nesse sentido mesmo, de cada vez separar mais. Mas a

estrutura administrativa não está tão separada assim. Então eu até queria separar fisicamente as secretarias, seria uma coisa que eu mudaria. Quanto à estrutura de Conselho, Coordenação, etc., a sensação que eu tenho de todos esses conselhos, e todas essas reuniões formais é que é muita formalidade para legitimar uma burocracia que, na verdade, não tem muito sentido. Então eu faria os Conselhos em um tom mais informal, mais efetivo, de forma a agilizar as verdadeiras mudanças necessárias. Por exemplo, você convoca uma reunião do NDE. Tem uma ata, que depois você submete a um conselho. Essa necessidade de papeis, carimbos e assinaturas é algo que me custa, mas acabei me acostumando. No meu ponto de vista, a morosidade do processo decisório dificulta as mudanças que são necessárias. Fica uma coisa muito engessada, muito difícil e toma muito tempo. Na reestruturação do curso são inúmeras reuniões, inúmeras atas para passar nas diferentes instancias. Eu acho que a gente conversa, põe no papel, aprova e segue. Faz-se uma reunião de professores, um relatório, já manda para o reitor e já aprova. Todo esse caminho para mim é incompreensível. Mas temos conseguido implementar o que é decidido. Depende muito da perseverança. Elas demoram e são lentas, e temos que, às vezes, insistir. Mas no geral, temos conseguido, sim. Tem por exemplo, reuniões semestrais de docentes, no início de cada semestre, para coordenar datas de provas, programas, etc. Isso era uma coisa que não existia e temos conseguido implementar, já virou uma rotina. Os professores não se reuniam. Eu acho uma coisa inacreditável.

E6: Nessa reformulação curricular que nós fizemos, obviamente que isso não é oficial pela Universidade, há uma organização um pouco diferente em relação ao gerenciamento do curso. Nessa nova matriz, nesse novo curso que fizemos, obviamente o papel do coordenador do curso continua ali, mas nós também temos, por exemplo, coordenadores de área. Nós temos subconjuntos de disciplinas de determinadas áreas, e temos um coordenador por área, que tem o objetivo de olhar de forma mais granular para as disciplinas daquela área, por exemplo, vendo a oportunidade de criar projetos multidisciplinares, tanto envolvendo disciplinas do mesmo semestre, quanto de semestres consecutivos. Então é como se tivéssemos acrescentado um novo papel administrativo no curso, que é esse coordenador de área de disciplina. Eu julgo que a estrutura funciona bem. No nosso caso tem funcionado bem. O conselho de curso é um órgão deliberativo, é ele que realmente tem o poder de deliberar, e o NDE é um órgão consultivo, responsável por pensar melhorias para o curso, propor estratégias, mas a aprovação definitiva é apenas o Conselho que faz. Nosso NDE é bastante ativo. Durante a reestruturação do curso, o NDE que conduziu toda

a reestruturação, e como há na verdade um alinhamento bastante grande entre o NDE e o conselho, no nosso caso, eu não vejo nenhum conflito, não.

E7: Penso que está adequado. Tem funcionado muito bem. Acredito que não haja sobreposição de atividades do conselho, do NDE e da coordenação. Isso está bem previsto no regimento da universidade. As atribuições estão bem divididas.

E8: Se pudesse era necessário ter um técnico-administrativo para cuidar de cada curso, ou pelo menos mais destinado. Mas sabemos que o centro está com problema de recursos humanos. Alguém fixo, de forma que ficasse mais claro quando o aluno fosse falar a respeito do trancamento de disciplina, tivesse uma pessoa que ficasse ajudando nesse aspecto de receber o e-mail, saber o encaminhamento da PROGRAD, ficar atento para responder para o aluno, porque, na verdade, eu faço um pouco esse trabalho de secretária, não é coordenador é secretário. É mais secretário do curso do que coordenador. Seria mais interessante que o Coordenador ficasse com as questões mais estratégicas e menos rotinas, digamos. Há confusão de atribuições da plenária, da Coordenação e do NDE. Eu acho que, inclusive pelo fato de não ter um departamento, tem professores que são vinculados ao centro e não são exatamente do curso. É bom porque recebemos pessoas de fora, mas aumenta em complexidade as decisões. No nosso curso escolhemos fazer a plenária como instância máxima, digamos, básica e democrática e é ela que decide tudo. Então realmente esvaziou a questão da Coordenação. Por outro lado, às vezes a plenária tenta regulamentar coisas que já estão regulamentadas acima. Então pode criar algum conflito. Toda recomendação da plenária tem que ser mais estrita do que a que vem de cima. E às vezes, pela inexperiência, as pessoas acham que podem criar uma portaria, que, no fundo, vai ferir alguma normativa. Uma das coisas que eu posso deixar registrado é que, em minha opinião, questões envolvendo afastamento internacional e pesquisa devem ser analisadas por mérito em relação ao centro. Então o processo é: manda para o centro, o centro pede para a coordenação para saber se vai ter problema de carga didática ou não. O coordenador só deve dizer se sim ou se não. Até vai para a Plenária, mas eu acho que isso pode criar uma espécie de micro poder, uma panelinha. Então nesse aspecto, eu prefiro essas regulamentações venham de cima mesmo.

**9. Em que aspectos o Curso se relaciona com os demais cursos do Centro? Há competição por recursos?**

E1: Não há dificuldades de relacionamento, acho que existem possibilidades gigantescas. Eu percebo que isso não acontece, porque sequer dá tempo. As nossas disciplinas de opção limitada, muitas vezes, estrategicamente falando, são obrigatórias dos outros cursos para que a gente consiga ofertar. Se houvesse uma articulação entre os cursos, nós poderíamos ofertar essas disciplinas de forma mais equilibrada pelos quadrimestres. Também seria sensacional se pudéssemos acompanhar o programa de estágios, porque aqui no Grande ABC, se considerarmos a quantidade de indústrias que tem, o próprio curso deveria estabelecer essa parceria. Eu imagino isso no futuro, aliás, era uma das nossas intenções como coordenadores, colocar um link na página do curso com as possibilidades de estágio, que tivessem sido estabelecidas com a coordenação do curso, mas não dá tempo de fazer essas coisas.

E2: É uma relação muito boa, muito próxima. Temos vários professores que atuam em mais de um curso, então eu entendo que, pelo menos dentro do centro, é uma relação muito tranquila. Não há competição. Eu entendo que é uma concessão necessária para que o curso possa funcionar bem. Eu acho que existe um equilíbrio bom. Cada curso tem uma necessidade diferente, então, naturalmente a demanda por recursos é um pouco diferente, a demanda por espaço também é um pouco diferente. Quando essa parte ocorre, ocorre no âmbito da direção de centro, então essas decisões normalmente são explicadas para comunidade de forma possamos entender os critérios que foram usados, então não tem havido conflito em relação a isso.

E3: Existe potencial para isso, é possível imaginar um cenário em que exista competição por espaço de pesquisa. No arranjo que temos hoje, o espaço é atribuído para o centro, que faz a divisão interna. Lógico que, havendo um limite de espaço, se se concede espaço para certo grupo, o potencial de concessão para o segundo grupo diminui. Mas desde o início conseguimos lidar bem com essas questões. Mais recentemente teve uma negociação de espaço físico em cursos. Tem sido harmoniosa essa convivência. No que toca as decisões da coordenação do curso, assuntos mais relacionados com a graduação, nosso convívio com os outros cursos tem sido ótimo, há bastante alinhamento, a direção de centro tem feito a costura necessária. Esse é um aspecto que funciona muito bem no centro.

E4: Eu classifico como uma relação boa. Não há competição entre os cursos. Conversamos bastante em relação a laboratórios, mas foi tudo bem amistoso, nunca tivemos problema de briga por espaço, pelo menos no período que eu estou aqui. Talvez esse problema tenha surgido

mais no início da Universidade, quando foi feita a primeira divisão por espaço, por laboratório, especialmente laboratório didático, que aconteceu em um período anterior à minha vinda para cá, então eu não percebo nenhum desconforto nesse sentido.

E5: Com a licenciatura temos uma relação muito intensa, porque são dois cursos historicamente muito parecidos, então quase todos os professores dão as mesmas disciplinas para os dois cursos. Dividimos disciplinas com outros cursos também, não é raro ter turmas com alunos dos dois cursos. Do ponto de vista administrativo, a gestão dos espaços. Nós dividimos salas, então muitas vezes tem demandas específicas de algum curso, e a coordenação é responsável pelas salas de aula, que são prioritariamente para o curso. Então tem essa gestão de espaços e de equipamentos de aulas práticas e coisas assim. Mas tem sido pacífico. Temos seis ou sete salas, algumas têm equipamentos, outras são salas de aulas práticas, outras são salas de aulas teóricas. Aí se cria uma disciplina, e precisa-se de horário em determinada sala. No passado tivemos problemas, porque quem chegava primeiro reservava e ponto final. Uma coisa que nossa coordenação implementou foi, fazemos o inquérito de demandas, de número de alunos, se precisa de equipamentos, antes de começar o semestre, e tentamos alocar salas para que todo mundo tenha aulas nas melhores condições. E com esse sistema temos conseguido que todos fiquem satisfeitos. Então geralmente não temos muito conflito, porque temos um bom espaço, considero que temos salas suficientes, e é mais uma questão de gerir de formas eficientes esses espaços e horários.

E6: Do ponto de vista de alunos, eles se queixam bastante das disciplinas de um dos departamentos vinculados ao curso. Geralmente o problema que nós temos aqui é que não tem um padrão de comportamento. Então, por exemplo, tem ofertas de determinada disciplina em que 90% da turma é reprovadas, enquanto em outras ofertas passa bastante gente. Não há um padrão. Parece depender realmente do professor que está ministrando aquela disciplina. Isso na verdade não é um problema apenas nosso, é da universidade toda, porque os departamentos oferecem disciplinas para toda a universidade. E isso até já foi assunto da Diretoria de Centro, durante muito tempo, buscando entender melhor o que vem acontecendo. E do ponto de vista da coordenação de curso, a relação com os outros cursos é boa. Em termos de abertura para conversa, é muito boa. A competição é mais a nível departamental do que de curso. Por exemplo, departamentos que tem uma pós-graduação mais forte acabam sendo beneficiados pelos critérios que são criados. O que acaba direcionando muito a distribuição de recursos

acaba sendo o nível CAPES dos cursos de pós-graduação. Então a concorrência vai para esse nível. Porque depois que chega ao curso, já é feita uma distribuição de recursos, e não há alguém questionando ou buscando morder um pedaço maior da fatia. Há um modelo de distribuição aplicado durante anos. Então simplesmente recebemos a informação do que cada coordenação terá. E geralmente a diferença é muito pequena entre as Coordenações. Eu acabo não vendo concorrência entre os cursos, não. Infelizmente eu acho que isso não interfere na escolha do chefe de departamento, mas deveria. Hoje em dia, o chefe é quem realmente está disposto a ser, não há concorrência. Mas uma das atribuições que falta justamente é a captação de recurso externo. Na Holanda, onde fiz pós-doutorado, eu via que os líderes de grupo de pesquisa dos principais centros passavam a semana inteira praticamente viajando, sempre visitando empresas, visitando outras instituições, buscando recursos externos. Eu não vejo essa movimentação aqui. No Brasil, inclusive, eu não vejo essa movimentação. Eu acho que isso é fundamental.

E7: Tem sido harmoniosa. Competição por recursos financeiros e espaço físico eu já presenciei, recursos humanos, não. Tanto entre os cursos quanto entre departamentos. A competição é gerenciada no conselho de centro. Não há curso privilegiado. O que acontece às vezes é que novos cursos, cursos que estão começando, precisam de professor, então as vagas são destinadas a esses cursos nascentes. Mas eu nunca percebi nenhum privilégio, até porque a constituição do conselho de centro é bastante representativa de todos os cursos.

E8: Deveria ser melhor. Eu acho que o curso deveria ter entrada dupla, pelo BCT e BCH. O curso é bem aberto ao contato com as outras áreas, não tem problema nenhum com isso, acho que com essa questão da departamentalização, a pessoa acaba preferindo dividir a sala com alguém do mesmo curso. Mas por que isso? Porque tem mais afinidade. Tudo bem, mas se faz um micro departamento. Eu acho que a gente devia se integrar mais. Talvez nós não façamos tanta força para se integrar para fora, mas de fora para dentro eu também não vejo nenhum tipo de preconceito.

#### **10. O Coordenador de Curso possui poder para atrair recursos ao Curso? Esse poder baseia-se em suas relações interpessoais?**

E1: Não tem. Esse poder está no centro, no Conselho de Centro e na PROGRAD. Porque, por exemplo, há uma demanda de laboratórios didáticos para o curso que foi apresentada em 2012, que foi encaminhada para a direção, que a encaminhou para a PROGRAD. Mesmo se é

feita uma parceria com uma instituição externa, que gere recursos, esse dinheiro não fica no curso. Ele fica no âmbito do centro, da PROGRAD, da UFABC. Então não temos essa autonomia, não.

E2: Não, eu não percebo, não. O diretor de centro precisa tomar decisões, e essas decisões tem que ser baseadas em um conhecimento prévio da realidade que as envolve. Ele só vai ter essas informações se alguém o alimentar delas. Então eu imagino que coordenações que tenham mais proximidade poderiam ter influência nesse sentido, poderiam informar a real necessidade e a direção poderia entender que é uma necessidade mais urgente do que a de outras demandas, por não ter recebido informações dos outros cursos e isso poderia direcionar uma decisão favorável para aquele curso que pediu. Mas eu não entendo que haja esse tipo de influência. No meu caso sempre evitei ao máximo isso. Tudo que era necessário pedimos, quando havia uma decisão favorável, implantávamos, quando era desfavorável, a gente tentava entender o porquê, e eu não senti que em momento nenhum o curso foi prejudicado. Eu entendia os critérios usados.

E3: Acredito que não.

E4: Sim, principalmente recursos humanos. Porque somos consultados em relação à redistribuição, se temos interesse, professor visitante, alguma coisa desse tipo, então levamos isso para a plenária, conversamos com os professores. Então nesse sentido, sim.

E5: Tem muito a nível interno, a nível externo é mais complicado. Mas a nível interno tem uma articulação com o centro e com a PROGRAD. Como coordenador de curso eu participo do Conselho de Centro, solicitamos uma comissão para estudar espaço físico, por exemplo, que fez um relatório, e baseado nesse relatório nós pudemos tomar decisões de como melhor organizar, de maneira mais eficiente, a distribuição das salas de aula, de sistema de chave, e também identificar nossas necessidades e cobrar da PROGRAD e da Reitoria. Acho que o coordenador tem um papel importante aí, junto com o diretor de centro e a reitoria. Algumas compras para as aulas práticas, consumíveis, são feitas mais pelo chefe de departamento. Os departamentos oferecem as disciplinas, e às vezes elas precisam de itens consumíveis, e são os chefes de departamento que solicitam essa compra. O coordenador de curso também costuma ter alguma verba para essa finalidade também. Mas geralmente a coordenação se ocupa mais de coisas mais comuns, datashow, cadeiras, etc. Há uma alocação de verbas que vem da reitoria - imagino que passe pelo Conselho de Administração -, a verba é alocada para cada departamento e depois a compra é feita através



da PROAD, através do processo de licitação. É bem complicado, muito burocrático, e acontece muito do dinheiro ser empenhado, mas não vem, então no ano seguinte tem que empenhar de novo. Isso acontece muito, principalmente nos últimos anos. Então na maior parte das vezes os materiais acabam não sendo comprados. A distribuição de recursos é divulgada, mas não é de fácil acesso. É preciso consultar atas ou participar de reuniões. Para quem é conselheiro e está nas reuniões, ela é transparente. Mas nem todos os conselheiros repassam. Então é transparente até certo ponto.

E6: Acredito que não.

E7: Existe um recurso que é do centro e que é repartido igualmente entre os cursos. Normalmente é uma quantia fixa.

E8: Acho que não.

**11. Em sua trajetória acadêmica, enquanto discente, você se deparou com que modelo de Universidade? Você conseguia avaliar dificuldades que esse modelo lhe proporcionava? Identificava os agentes que tinham um papel de destaque em relação ao seu poder de distribuir ou receber recursos? Quem eram eles?**

E1: Departamental. Eu não tive dificuldades, porque eu tinha uma característica, enquanto aluno, que me ajudou muito. Eu permeie em diferentes áreas. Fui um aluno muito atuante, trabalhei em departamentos distintos, conheci perfis profissionais distintos, participei de órgãos representativos, que necessitavam de participação de aluno. Isso favoreceu. Eu já trabalhei em instituições tradicionais, mas para mim a UFABC tem uma proposta excelente. Aquilo que eu fiz na minha graduação, conversar com pessoas de áreas tão distintas, aqui acontece de forma muito mais tranquila. A dificuldade é que, normalmente, um departamento não quer se relacionar com pessoas de outro departamento. A figura central era o chefe de departamento.

E2: Departamental. O que eu sentia de dificuldade era que, de fato, a criação do departamento isolava um pouco mais administrativamente e pedagogicamente as pessoas. Então os alunos não tinham uma visão ampla da Universidade, eles entravam com uma visão do curso, que era fechado no departamento, e aquela era a referência deles durante toda a trajetória dentro da Universidade. Claro que eles conversavam com outros alunos, tinham contato com outros cursos, mas era uma visão muito fechada em cima do próprio curso, e isso tirava um pouco a

motivação de se trabalhar em áreas distintas. Não vou dizer que pedagogicamente isso seja um problema, mas é uma característica que limitava um pouco pessoas que tem abertura para trabalhar de forma interdisciplinar. Sempre havia uma dificuldade maior em você cursar disciplinas de outros departamentos. Havia uma burocracia maior, pedir autorização do departamento vinculado à disciplina que se queria cursar, do professor, enfim, tinha um processo documental diferente do que se fazia para uma disciplina do próprio curso, exista uma diferença.

E3: Departamental. Eu acredito que, na UFABC, os departamentos não existem formalmente, mas a necessidade de ter certa hierarquia na tomada de decisão existe. Mesmo que não formalmente, aquilo que seria o chefe de departamento em outra universidade, parte das atividades fica com o diretor do centro, parte das atribuições fica com o coordenador de curso, então em algumas situações não sei se é tão diferente. Acho que ajuda no diálogo com outros cursos, fica facilitado pelo fato de que é mais horizontal. Eu, coordenador de curso, não preciso falar com chefe e depois outro chefe para então chegar à coordenação do outro curso. Como temos menos níveis, eu consigo conversar com eles diretamente. Então acho que isso facilita em relação a um organograma com mais níveis, mais rígido. Por outro lado eu acho que em unidades menores da USP, por exemplo, isso acontece em algum nível, não vejo essa descontinuidade entre o que acontece na UFABC e lá. Acho que em geral, na UFABC os processos decisórios são menos burocráticos. Na USP, certas decisões são tomadas apenas por professores titulares. O próprio processo de votação é mais vertical. Aqui temos a eleição no ConsUni, que é mais aberto à participação de alunos e de técnicos. Então temos vantagens, o fato de sermos menos burocratizados, mas em parte essa estrutura de departamentos, ela não é oficial, mas tem uma departamentalização dentro do centro, de estabelecer essa hierarquia entre direção, coordenação, outros órgãos, comissões. Então é necessário organizar certa burocracia, senão as coisas não andam, tem que se definir papéis, fluxos.

E4: Departamental. A primeira dificuldade, que eu acho, é aquela em relação aos professores. Digamos assim, a gente não tinha com quem reclamar. Essa era uma das dificuldades. E uma coisa que notávamos também eram as divisões, por exemplo, docente de um departamento davam aulas diferentes para alunos de outro. Então não tinha uma seriedade, sempre se protegia o curso do próprio departamento. Então dificultava um pouco nossa vida, nesse sentido. Na pós-graduação já não sentia isso. Mesmo porque os departamentos na pós-graduação

ficam em segundo plano. Tínhamos um programa de pós-graduação, e não éramos restritos a um departamento, digamos assim. Então na pós-graduação não senti diferença.

E5: Sim, todas elas. Depende muito do caso. No sul da Europa, eu diria que é bem parecido, apesar de que o tom formal dos conselhos não existe. Não é tão burocrática assim, essa questão de instâncias, mas é há outras complicações burocráticas. Dentro do Brasil também depende. A UFRN, eles tem um sistema informatizado que é o SIGAA, que é ótimo, que foi desenvolvido lá e é comercializado, e que integra tudo, graduação, pós-graduação, administração, compras, tudo está no mesmo sistema. E eu acho que a UFSCar deveria comprar esse sistema. Mas a UFSCar achou que era capaz de desenvolver o próprio sistema e hoje estamos pensando com arquivos em papel ainda, porque não temos sistema. Então nesse ponto a UFRN é muito melhor que a UFSCar. É muito mais ágil, porque metade dos problemas que eu falei, seriam resolvidos com um sistema de informática integrado. Em termos de força da instituição, a UFSCar é mais sólida do que a UFRN, funciona melhor. Apesar de tudo, tem o mínimo para se manter funcionando, o que não acontece na UFRN. Comparando com as instituições de fora do Brasil, eu noto que as instituições brasileiras são fracas, porque elas são muito permeáveis à política. Por exemplo, isso que fizeram com o curso aqui, desmembrando-o em vários departamentos, é impensável em qualquer universidade europeia. A instituição é forte e está blindada a interesses pessoais, a brigas pessoais, e a interesses políticos, independente do governo. Eu assisti a vários COAD aqui, que pareciam comícios, com participação de partidos políticos dentro, professores, alunos, sindicatos, tendo discussões políticas. Isso não existe fora do Brasil, na Europa, pelo menos, onde eu estive. O que eu noto aqui no Brasil é uma instrumentação da universidade. A universidade é utilizada para fins políticos. E essa é uma diferença grande que eu acho que tem a ver com a idade das instituições. São muito recentes, provavelmente. Mas também acho que tem a ver com colocar interesses pessoais a frente dos interesses da instituição. Aqui isso foi muito claro. As pessoas brigaram e dividiram o curso em seis departamentos. É por isso que eu noto que são muito frágeis as instituições aqui. Na Bélgica, a pessoa chave para o funcionamento do curso era o chefe de departamento, porque lá havia um curso por departamento. A estrutura departamental estava muito mais acoplada com os cursos. A existência do departamento era em função daquele curso. A escolha do corpo docente era em relação a aquele curso. Professores do departamento conversam diariamente, convivem diariamente, não é o caso aqui. Tem

colegas que eu sequer conheço, que estão em outros departamentos. Tem colegas que estão no departamento e não dão aula no curso. Essa é outra coisa estranha, que pode ser uma organização particular daqui. Então o chefe de departamento ele era similar ao coordenador de curso, porque o departamento vivia em função do curso. Na pós-graduação já era diferente, cada um tinha sua linha de pesquisa. Quando você tem uma instituição forte, com um departamento forte e um curso forte, você entra para colaborar com o curso, e depois você faz o que quiser com a sua pesquisa. Em Natal era muito parecido com a estrutura daqui, então acho que tem os mesmos problemas de multiplicar conselhos, multiplicar instâncias, multiplicar reuniões, multiplicar departamentos. Se tivesse que refazer do zero, eu faria apenas departamentos, cada departamento com um curso, que responde diretamente a reitoria, e não teria instâncias intermediárias, como centro. A essência de centro é algo que eu não entendo. Por que existem centros? É para multiplicar essa hierarquia. Por que o chefe de departamento não é coordenador de curso, e responde diretamente a Reitoria?

E6: Departamental. O que eu acho que é limitador, é que se aglomeram professores da mesma área em um prédio, separados dos professores de outra área. Então essa limitação geográfica, eu acho limitante. Impede, por exemplo, conversas que eu poderia ter com pessoas de outras áreas. Então não tem a ver com Departamentos, e sim com a estrutura física, localização geográfica.

E7: Departamental. Nunca tive dificuldades.

E8: Departamental. Não tive dificuldades

**12. Você já atuou como docente em outra instituição? Sua avaliação como discente se confirmou?**

E1: Sim. Mas em instituições particulares.

E2: Sim. Sim, confirmava-se. Não percebia um ator estratégico. Em termo de recursos não percebia, porque quase não tinha recurso. Mas a distribuição sempre ficava concentrada em cima de setores específicos, que cuidavam da administração desses recursos. Então eu entendo que uma pessoa chave seria quem está na chefia dele. Mas nenhum agente interlocutor que pudesse transitar, pudesse ter influências fora do aspecto organizacional.

E3: Não.

E4: Sim. Não se confirmava. Na época em que eu dava aula para a parte básica dos cursos, tinha eu, que tinha acabado de entrar, mas tinha professor que estava lá há 30 anos, então éramos um grupo de professores bem eclético, de todas as áreas, professores mais antigos, mais novos, e dividíamos a mesma disciplina.
E5: Não.
E6: Sim. Percebia a mesma coisa.
E7: Sim. (Não verificou dificuldades).
E8: Não.
<b>13. Você assumiu o cargo de Coordenador de Curso em outra Universidade? Qual? Como você interpretava as relações de poder naquela ocasião? O que atribuía poder aos atores?</b>
E1: Não.
E2: Não.
E3: Não.
E4: Não.
E5: Não.
E6: Não.
E7: Não.
E8: Não.
<b>14. Qual é o modelo de universidade mais vantajoso (centro ou departamento)? Por quê? A associação ensino, pesquisa e extensão sofre limitações? Quais são os fatores limitadores?</b>
E1: Vejo vantagens na estrutura da UFABC em relação à estrutura departamental. Primeiro, no que diz respeito às possibilidades de se interagir com pessoas que não são da mesma área, é uma experiência que abre horizontes na linha de pesquisa. Eu acho que é extremamente

enriquecedor ter as pessoas tão próximas, ainda que extremamente desafiador, porque a forma de pensar é totalmente diferente. Então a aproximação física favorece muito e enriquece o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Sobre a otimização de recursos, é muito nítido, por exemplo, os laboratórios didáticos quem gerenciava eram os departamentos, e eles ficavam ociosos. Aqui vemos uma otimização da infraestrutura, no que diz respeito ao âmbito da graduação, e acho que isso também acontece na pós-graduação. E certamente poderia ser muito melhor aqui na UFABC. Acho que ainda não é, porque é extremamente desafiador trabalhar em uma estrutura interdisciplinar como a da UFABC se a pessoa foi criada em uma estrutura departamental. É preciso ter a mente muito aberta. Porque eu ouço muitos docentes que não gostam da logística acadêmica da UFABC. Certamente teríamos uma otimização maior da nossa infraestrutura se aceitássemos.

E2: Para mim, modelo departamental interferia na relação de ensino, pesquisa e extensão. Uma influência que acho que isso traz para mim é essa coisa do isolamento. Cada curso criava uma realidade própria, em que ele poderia priorizar ensino, pesquisa e extensão, de uma maneira desvinculada dos demais cursos. Então você conseguia ver cursos que tinham uma atuação mais forte em extensão do que outros cursos, que tinham uma atuação mais forte em pesquisa do que outros. O ensino não, porque o ensino é regulado pela Pró-reitoria de graduação de uma forma mais sistemática, então não tinha diferença. Agora, em termo de pesquisa e extensão isso era notável. No modelo da UFABC, há mais fluidez, mas não penso que talvez seja o departamento. Eu acho que na UFABC é mais fluida porque se concentra em cima de um setor único, que é a Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Então quem quiser fazer extensão, vai ter que procurar a Pró-reitoria, e a Pró-reitoria julga, segundo seus próprios critérios, os projetos que vão receber recursos, a interface é uma só. Pelo fato de ter uma única interface, que é global, isso agiliza um pouco as coisas. Qual é o problema dessa fluidez no departamento? O recurso não fica em único lugar, então quando chega recurso para você investir em pesquisa ou em extensão, ele normalmente é distribuído entre os departamentos. Então sobra pouca coisa para todo mundo, e fica estratificado, quer dizer, eu acho que nesse contexto talvez haja mais influência das relações entre as pessoas do que em um modelo como a gente tem, mais amplo.

E3: Pela minha experiência na USP, a extensão não era algo muito presente. Eu não sei se isso é uma consequência de como a universidade é organizada ou se é decorrente da valorização da pesquisa e falta de envolvimento com a extensão. Embora eu acredite que na UFABC a

extensão também fica em terceiro lugar assim, em relação a ensino e pesquisa. Eu acho que o fato de aqui ser mais horizontal, ajuda um pouco nessas iniciativas. Eu faço parte do grupo de professores que tem um projeto de extensão. Tivemos que passar pelo processo de formalização, mas ele foi direto, a Pró-reitoria de Extensão forneceu as informações, e nós não precisamos pedir autorização a ninguém, não passou pelo centro, então não foi necessário passar por várias camadas hierárquicas para estabelecer o projeto. Então acho que ajuda, não sei se é suficiente, no fim a força motriz é o interesse das pessoas. Mas acho que aqui a burocracia é reduzida, em relação a minha vivencia.

E4: (Pode se deduzir que a vantagem da UFABC é o espaço para os alunos manifestarem suas necessidades)

E5: Acho que é um modelo diferente que resulta no mesmo. O coordenador de curso, que é quem está em contato real com os alunos, professores e as problemáticas, ele tem ali um intermediário, que é o centro, antes de chegar à Pró-reitoria ou na reitoria. Eu acho que a resolução dos problemas é através do contato direto com essas instâncias, e não por intermédio de conselho de centro, etc. O ideal seria eliminar instância, fracionar o centro em departamentos ou em centros. Eu não entendo a utilidade de ter instâncias intermediárias. Quanto mais próximo às instâncias que decidem estejam, mais direta for a ligação entre eles e os problemas reais, mais rapidamente, mais ágil será a resposta. Eu acho que temos que sair dessa burocratização, dessa formalização, e partir para atos mais reais. Acho que o que traz alguma limitação para a associação de ensino, pesquisa e extensão é o número de instâncias. Acho que o ideal seria manter o departamento e eliminar o centro, provavelmente. Mas o ponto principal da questão é eliminar instâncias entre coordenadores de curso e reitoria.

E6: (Pode-se deduzir que as dificuldades estão relacionadas à integração do espaço físico).

E7: Acho que ambas tem vantagens e desvantagens. O fato de não ter departamento favorece o contato com professores de áreas diferentes. Por outro lado, existe uma sobrecarga sobre o diretor de centro e dos funcionários. Eu acho que é uma estrutura enxuta demais. Em termos administrativos é muito difícil. Há uma centralização sobre um único chefe, e isso é complicado. Na UFSCar é incentivada a participação interdepartamental, mas a estrutura não é estimulante, falta integração de espaços. Na UFABC é mais estimulante porque o convívio das áreas é quase que obrigatório, o que incentiva a interdisciplinaridade.

E8: Quando eu era aluno, nunca vi uma reunião de departamento. E na UFABC estou como professor, nunca estive como aluno, então não é

muito comparável. Eu acho que a UFSCar tem uma história, na UFABC, nessas questões de regulamentação no início, tivemos um trabalho danado. Você lembra que a gente tinha que ficar copiando e colando todas as regulamentações? Havia um esforço muito grande a respeito de estatutos, a respeito de regimentos, tudo teve que ser construído, essa falta de departamento, até as pessoas se acomodarem, as questões inclusive físicas, mas acho que deu certo no final das contas. Realmente, os números de pesquisa mostram. Em 12 anos é extraordinário o que foi feito. Eu acho que o modelo da UFABC favorece a relação de ensino, pesquisa e extensão, mas não pode se tornar uma espécie de regra, digamos, uma imposição. A gente sabe que tem alguns docentes que têm mais facilidade com pesquisa, outros mais facilidade com extensão, outros mais facilidade com docência. Então o docente tem que ser um multi homem para ter um desempenho excelente nas três e também em dois campi. Eu acho que a indissociação entre pesquisa, ensino e extensão tem que ser institucional, mas é esperar demais que os sujeitos individuais consigam introjetar isso de tal maneira que tenham um desempenho excelente nos três.

#### **15. Comentários adicionais?**

E1: Não.

E2: Muitas universidades foram criadas no regime militar, e no caso específico da UFSCar, a criação foi induzida pelo governo, porque não havia motivos para se criar uma universidade São Carlos, e essa foi uma decisão importante para o desenvolvimento daquela região, assim como para muitas universidades, o fato de terem sido criadas do jeito que foram, foi um dos fatores que induziram no desenvolvimento da região. Não penso que o fator departamental apareceu por causa do regime militar, talvez o regime militar tenha implantado porque era o que todo mundo fazia, quer dizer não foi o regime militar que inventou o departamento, e, de novo, é uma estrutura que se moldou e ela existe em muitos lugares do mundo, e a minha visão pessoal é a seguinte: eu não entendo que o departamento seja o problema. Porque poderíamos ter um projeto interdisciplinar e ter departamentos de maneira que o aluno pudesse desenvolver-se interdisciplinarmente, e organizacionalmente pudéssemos tramitar esses documentos de outra maneira. Mas esse é um modelo meio híbrido. Eu não acredito muito nessas coisas muito radicais, talvez uma coisa um pouco transitória, como tentar manter a organização fechada em cima dessas estruturas, mas dar mais liberdade para execução da vida dos alunos e dos professores, abrir mais, talvez isso fosse mais simples de implementar, do que



abolir de forma definitiva os departamentos. Porque é muito difícil a gente fugir dessa estrutura, porque, querendo ou não, ela tem uma dinâmica que é aceita em termo funcionais, e todos nós crescemos em cima dessa dinâmica. Empresas têm departamentos, qualquer empresa tem departamentos. É uma estrutura organizacional muito fácil de entender. Quando se abre mão totalmente disso, tem o desafio de propor uma coisa que substitua, e nem sempre essa substituição é fácil. Levando em conta também que todo mundo que quer substituir essa estrutura veio de uma formação departamental, todos os professores, todos os técnicos-administrativos, todos os alunos inclusive. Então para mim a aparição de problemas é uma coisa natural, natural porque queremos substituir um modelo por outro, só que precisaríamos preparar primeiro as coisas, para que essa substituição acontecesse, não pode ser feita só porque alguém decidiu que vai fazer, e isso talvez seja a fonte de alguns problemas que temos aqui e problemas difíceis de resolver.

E3: Não.

E4: Uma coisa que eu acho que devemos ressaltar, é que a gente está submetido a métricas do MEC, que eu acredito que é comum para todas as Universidades, mas uma coisa que eu acho que tem que ser levada em consideração é que a Universidade Federal do ABC tem um perfil de aluno diferente daquele perfil de aluno que acredito que a UFSCar tem. Eu posso estar errada nesse ponto, mas o que eu notei lá, por exemplo, é que a maioria dos cursos é integral, um aluno está na universidade para estudar, ponto. Então ele vive a universidade, ele vive o meio universitário. Os nossos alunos não. Os nossos alunos tem um perfil diferente. Primeiro eles estão em um grande centro, muitos moram em casa ainda, com a família, e muitos trabalham. Então você exigir que o aluno se forme em cinco anos, em Engenharia, para aquele aluno que está trabalhando o dia todo e faz um curso noturno, é diferente. E o nosso próprio sistema organizacional é diferente, porque nosso aluno se forma no BCT, a maioria dos alunos que estão na Engenharia são alunos que estão trabalhando, tanto que nossa demanda para o noturno é muito maior que nossa demanda para o diurno. E acho que é um consenso na Universidade, porque, por exemplo, no noturno a gente não consegue sala, está tudo ocupado. Então não é exclusivo do meu curso, temos muitos alunos, temos uma procura pelo noturno, e eu acho que isso tem que ser visto com bons olhos, não como uma coisa ruim da Universidade, a questão do tempo que o aluno está ficando aqui. É claro que a gente tem que se preocupar com esse tempo, mas por outro lado, a gente não pode comparar esse tempo com o tempo de um aluno que

está ali exclusivo, integral, vivendo a Universidade. Então eu acho que isso é importante ser ressaltado. E que por mais que nossos alunos trabalhem, não temos aquele desconto porque o aluno trabalha, a final a formaremos um profissional decente, independente se o cara trabalha ou não. Já que queremos fazer uma educação inclusiva, não podemos submeter as universidades a mesma métrica. Porque a sensação que eu tenho é que quem está lá na frente não faz ideia do que acontece aqui dentro. Nos próprios cursos de pós-graduação, por exemplo, uma coisa que o pessoal avalia é o tempo e evasão. Quase não tem bolsa de pós-graduação, foi cortado bastante. Como que você exige de um aluno de mestrado, que não tem a bolsa, que ele faça o mestrado dele em dois anos? É difícil, porque a pessoa precisa trabalhar. A hora que aperta no trabalho, ela vai deixar o Mestrado de lado e você não pode simplesmente, como orientador, por exemplo, exigir isso da pessoa. É diferente do programa de pós-graduação que você tem um aluno com dedicação exclusiva. Agora aplicar uma métrica de evasão no programa de pós-graduação é complicado, acaba-se colocando o orientador numa posição muito difícil. Então a crítica que eu tenho é essa. Eu sei que é difícil, é muito complexo, mas eu acho que temos que voltar o olhar para as Universidades que se propõem a ter uma inclusão maior, e se preocupar com isso, tratar melhor o aluno, tentar resolver, e cobrar o aluno também de um compromisso. Eu acredito que dentre as universidades novas, a UFABC é privilegiada em termos de campus, de estrutura, mesmo de quadro de professores, porque estamos em um lugar próximo a grandes centros que formou doutores. Então a gente faz concurso sempre aparece bastante gente. Agora, como aplicar essas métricas em uma universidade no Amazonas, no Recôncavo Baiano. Imagino que a dificuldade deles é ainda maior.

E5: Eu acho que uma das questões chave de tudo isso, é que por traz dessas instâncias - coordenação, centro, departamento -, tem pessoas. E geralmente o que faz aquela instancia funcionar melhor ou pior é a pessoa. E essa dependência da pessoa é problemática até porque a carreira de servidor público é desestimulante. E o que mais desestimula é a burocracia. Somos estimulados a não fazer as coisas avançarem pela carga burocrática. Primeiro, é necessário um sistema de informática para agilizar e muitos desses problemas desaparecem. Depois, focar nas pessoas que estão por traz dessas instâncias. Muda-se a Reitoria, mudam todos os cargos de confiança. Várias coisas só funcionam porque tem uma pessoa lá que só ela sabe como funciona. Então ela saiu, parou de funcionar. E isso não pode acontecer, porque uma instituição não pode parar porque uma pessoa se aposentou. Então acho que precisa de um grande trabalho de desburocratização para que as pessoas sejam

mais estimuladas em suas carreiras.

E6: Nesse momento não me surge nada. Eu gostei bastante da sua pergunta sobre essa limitação em termos departamentais, porque é uma coisa que eu já havia percebido, porque principalmente minha área é muito multidisciplinar. E acontece que ficamos realmente bastante isolados em termos de aplicação que poderíamos dar para essas outras áreas. Esse contato mais próximo com as outras áreas, uma estrutura que facilitasse isso, eu acho que realmente ia trazer muita contribuição para o ensino. Outra coisa que eu queria acrescentar também, sobre os fatores externos que influenciaram decisões, são diretrizes curriculares nacionais, atualmente escritas na forma de competências e habilidades esperadas do egresso. É preciso seguir as DCN para a reestruturação do curso. Outra força paralela a isso são as empresas, que demandam, às vezes regionalmente, certas habilidades dos funcionários, ou seja, dos nossos alunos, e outra força seria o ENADE. Então optamos por tornar o curso bastante flexível. O número de disciplinas optativas aumentou bastante e temos algo chamado de linhas de formação. Então o aluno, até o quarto semestre só tem disciplinas obrigatórias, do quinto em diante é que ele tem optativas, mas elas são optativas de linha, que apenas são encadeadas por pré-requisitos. Como temos que passar a régua em determinado ponto da matriz curricular, muitas disciplinas que tradicionalmente, historicamente, são consideradas obrigatórias, teríamos que colocar como optativas, senão ia voltar ao que era antes. Então teve bastante força contra, bastante oposição, porque todos que são daquela área não querem que a disciplina deixe de ser obrigatória. No processo de reestruturação decidimos apostar nisso, apostar que faz sentido deixar realmente como optativa até conteúdos que historicamente seriam obrigatórios, porque acreditamos que não haverá grandes influências, por exemplo, no ENADE. Sempre haverá uma parcela de alunos que fará também as optativas; sempre tem uma porcentagem que mesmo fazendo aquela disciplina vai errar as questões do mesmo jeito. Então nós encaminhamos o processo de aprovação do projeto pedagógico para pareceristas externos, e eles comentaram que determinadas disciplinas não poderiam ficar num rol de optativas. Então levamos isso para o NDE de novo e decidimos insistir, porque acreditamos que é relevante. Assim, o projeto foi aceito, a Reitoria entendeu nossa posição, e deu um crédito para essa iniciativa um pouco mais ousada de reestruturação que fizemos.

E7: Não.

E8: Não.

## APÊNDICE D – MATRIZ DE AMARRAÇÃO

<b>Id.</b>	<b>Variáveis analisadas</b>	<b>Pressuposto teórico</b>	<b>Aspectos abordados</b>	<b>Levantamento e análise de dados</b>
1	Instituições	Institucionalismo	Identificação de mitos incorporados	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
2	Eficiência e eficácia das regras formais Fontes de isomorfismo	Dissociação	Regras e normas não são aplicadas em função de sua eficiência ou eficácia	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
		Isomorfismo coercitivo	Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (matriz ANDIFES)
		Isomorfismo mimético	As incertezas, especialmente aquelas relacionadas às demandas sociais, são fontes de isomorfismo mimético	Dados primários (realização de entrevista)
		Habilidade social	Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional	Dados primários (realização de entrevista)
3	Fontes de isomorfismo Instituições	Isomorfismo	Mitos transportados de um contexto para outro	Dados primários (realização de entrevista)
		Institucionalismo	Identificação de mitos incorporados	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
4	Fontes de isomorfismo Instituições	Isomorfismo	Mitos transportados de um contexto para outro	Dados primários (realização de entrevista)
		Institucionalismo	Identificação de mitos incorporados	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
		Isomorfismo mimético	Burocracia decorrente de processo mimético	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
5	Distribuição de recursos Instituições Padrões de conexão	Análise do campo Institucionalismo	Competição por recursos e poder Identificação de mitos incorporados	Dados primários (realização de entrevista)
6	Fontes de isomorfismo	Isomorfismo normativo e	As instituições de ensino “padronizam”	Dados primários (realização de

Id.	Variáveis analisadas	Pressuposto teórico	Aspectos abordados	Levantamento e análise de dados
		mimético	indivíduos, criando profissionais com habilidades daquela determinada categoria As incertezas, especialmente aquelas relacionadas às demandas sociais, são fontes de isomorfismo mimético	entrevista)
7	Distribuição de recursos Fontes de isomorfismo	Isomorfismo coercitivo	Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (matriz ANDIFES)
8	Eficiência e eficácia das regras formais	Dissociação	Regras e normas não são aplicadas em função de sua eficiência ou eficácia	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
	Fontes de isomorfismo	Isomorfismo mimético	Burocracia decorrente de processo mimético	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)
9	Padrões de conexão Distribuição de recursos Agente estratégico	Análise do campo	Identificação de relações horizontais e verticais Análise do campo	Dados primários (realização de entrevista)
10	Distribuição de recursos Padrões de conexão	Análise do campo	Competição por recursos e poder	Dados primários (realização de entrevista)
11	Agente estratégico Distribuição de recursos Padrões de conexão	Análise do campo Habilidade Social	Valores do campo que conferem legitimidade às instituições Interesses que prevalecem Agentes que estabelecem premissas Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional	Dados primários (realização de entrevista)
12	Agente estratégico Distribuição de recursos Padrões de conexão	Análise do campo Habilidade Social	Valores do campo que conferem legitimidade às instituições Interesses que prevalecem Agentes que estabelecem premissas Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional	

<b>Id.</b>	<b>Variáveis analisadas</b>	<b>Pressuposto teórico</b>	<b>Aspectos abordados</b>	<b>Levantamento e análise de dados</b>
13	Agente estratégico Distribuição de recursos Padrões de conexão	Análise do campo Habilidade Social	Valores do campo que conferem legitimidade às instituições Interesses que prevalecem Agentes que estabelecem premissas Atores estratégicos e com influência na estrutura organizacional e institucional	Dados primários (realização de entrevista)
14	Distribuição de recursos Fontes de isomorfismo Padrões de conexão	Isomorfismo	Mitos transportados de um contexto para outro	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (tamanho da comunidade acadêmica)
		Isomorfismo coercitivo	Dependência do provedor de recursos e os reflexos na estrutura organizacional	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (matriz ANDIFES)
		Institucionalismo	Identificação de mitos incorporados	Dados primários (realização de entrevista) e secundários (normativos)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

**ANEXO 1 – ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DA  
UFABC (RESOLUÇÃO CONSEPE 74)**

**Serviço Público Federal  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC  
Conselho de Ensino e Pesquisa  
RESOLUÇÃO ConsEP N° 74**

[Alterada pela Resolução ConsEPE N°220](#)

Define as composições e atribuições das  
Coordenações dos bacharelados interdisciplinares  
e dos cursos de formação específica.

[Verifique também a Resolução ConsUni n° 47](#)

**O CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA (ConsEP) da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC)**, no uso de suas atribuições; considerando as deliberações ocorridas em sua VII sessão ordinária, realizada no dia 10 de agosto de 2010 e ainda:

- o disposto no Art. 47 do Estatuto da UFABC;
- a Resolução ConsUni n° 47 que cria e define as composições e atribuições das Plenárias de Curso e da Comissão de Graduação e
- a necessidade de dotar os cursos de graduação da UFABC de estrutura condizente com a sua crescente complexidade e escopo;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Definir as composições e atribuições das Coordenações dos bacharelados interdisciplinares e dos cursos de formação específica.



**Art. 2º** As Coordenações dos bacharelados interdisciplinares serão assim constituídas:

I- dois representantes docentes de cada Centro credenciados ao bacharelado interdisciplinar, eleitos entre docentes credenciados para mandatos de dois anos, com direito a uma recondução;

II- um representante discente matriculado no bacharelado interdisciplinar a qual estará se candidatando, eleito pelos seus pares, membros das Plenárias dos Cursos de Graduação, para mandato de um ano, com direito a uma recondução e

III- o coordenador e o vice-coordenador, eleitos pelos membros das Plenárias dos Cursos de Graduação, com mandato de dois anos, com direito a uma recondução.

IV- um representante dos técnico-administrativos, eleitos pelos seus representantes, membros das Plenárias dos Cursos de Graduação, para mandato de dois anos.

§ 1º Os representantes supracitados terão cada qual um suplente, eleitos pelo mesmo processo e na mesma ocasião da escolha dos titulares, os quais substituem, automaticamente, nas faltas, impedimentos ou vacância.

§ 2º Caso não haja representantes credenciados de todos os Centros, as vagas não preenchidas da representação destes serão distribuídas igualmente entre os demais Centros.

§ 3º Em caso de uma única vaga não preenchida de representante docente, esta será do Centro com maior número de docentes credenciados.

**Art. 3º** Compete à Coordenação dos bacharelados interdisciplinares:

I- propor o projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares e suas alterações, submetendo-os à avaliação da Comissão de Graduação e posterior aprovação pelo ConsEP;

II- estabelecer as normas e diretrizes de funcionamento do bacharelado interdisciplinar, em conformidade com as normas gerais da graduação;

- III- zelar pela abrangência interdisciplinar da formação conferida pelo bacharelado interdisciplinar;
- IV- representar os interesses do bacharelado junto à Pró-Reitoria de Graduação e outros órgãos superiores da UFABC, por meio de seu coordenador e vice-coordenador;
- V- propor o catálogo de disciplinas do curso para o ano seguinte, no âmbito do curso;
- VI- conduzir um esforço próprio de acompanhamento e avaliação do bacharelado interdisciplinar e colaborar com os órgãos internos e externos de avaliação;
- VII- credenciar docentes da UFABC para integrar o corpo docente do bacharelado interdisciplinar e autorizar docentes não credenciados a ministrarem disciplinas pleiteadas;
- VIII- elaborar as normas que deverão reger os seus respectivos estágios não-obrigatórios do bacharelado interdisciplinar, obedecendo ao disposto na legislação vigente;
- IX- criar subcomissões para assuntos específicos;
- X- analisar e emitir parecer sobre equivalência de estudos e adaptações, de acordo com normas estabelecidas pela Comissão de Graduação;
- XI- propor convalidação de disciplinas do bacharelado interdisciplinar para adaptações de matrizes curriculares de acordo com normas vigentes;
- XII- julgar, em grau de recurso, as decisões do coordenador do bacharelado interdisciplinar;
- XIII- propor atividades de complementação curricular conforme procedimentos definidos em regulamento próprio;
- XIV- convocar e coordenar as reuniões das Plenárias dos Cursos de Graduação;
- XV- exercer demais atribuições previstas em lei ou no Regimento Geral da UFABC e

XVI- propor um regimento interno, ou eventual alteração deste, a ser aprovado pelo ConsEP.

**Art. 4º** A Coordenação dos cursos de formação específica – elencados no Anexo desta Resolução – terá a seguinte composição mínima:

I- quatro docentes credenciados ao curso, eleitos entre docentes credenciados para mandatos de dois anos, com direito a uma recondução;

~~II- um representante discente com declaração de reserva de vaga no curso, eleito pelos seus pares, membros das Plenárias dos Cursos de Graduação, para mandato de um ano, com direito a uma recondução e~~

III- o coordenador e o vice-coordenador, eleitos pelos membros das Plenárias dos Cursos, com mandato de dois anos, com direito a uma recondução.

IV- um representante dos técnico-administrativos, eleitos pelos seus representantes, membros das Plenárias dos Cursos de Graduação, para mandato de dois anos.

**Parágrafo único.** Os representantes supracitados terão cada qual um suplente eleito pelo mesmo processo e na mesma ocasião da escolha dos titulares, aos quais substituem, automaticamente, nas faltas, impedimentos ou vacância.

**Art. 5º** As competências da Coordenação dos cursos de formação específica, entre outras atribuições que poderão ser conferidas pelo Centro responsável, serão:

I- propor o projeto pedagógico do curso de formação específica e suas alterações, submetendo-os à avaliação dos Conselhos de Centro, da Comissão de Graduação e posterior aprovação pelo ConsEP;

II- estabelecer as normas e diretrizes de funcionamento do curso de formação específica, em conformidade com as normas gerais da Graduação;

III- contribuir com a Comissão de Graduação na consecução dos objetivos da UFABC no âmbito da Graduação;

IV- representar os interesses do curso de formação específica junto aos órgãos superiores da UFABC, por meio da Coordenação;

V- propor o catálogo de disciplinas do curso de formação específica do ano seguinte, no âmbito do curso;

VI- conduzir um esforço próprio de acompanhamento e avaliação do curso de formação específica e colaborar com os órgãos internos e externos de avaliação;

VII- credenciar docentes da UFABC para integrar o corpo docente do curso de formação específica e autorizar docentes não credenciados a ministrarem disciplinas;

VIII- elaborar as normas que deverão reger os seus respectivos estágios obrigatórios e não-obrigatórios e trabalho de conclusão de curso, obedecendo ao disposto na legislação vigente;

IX- criar subcomissões para assuntos específicos;

X- analisar e emitir parecer sobre equivalência de estudos e adaptações, de acordo com normas estabelecidas pela Comissão de Graduação;

XI- propor convalidação de disciplinas do curso de formação específica para adaptações de matrizes curriculares de acordo com normas vigentes;

XII- julgar, em grau de recurso, as decisões do coordenador do curso de formação específica;

XIII- propor atividades de complementação curricular conforme procedimentos definidos em regulamento próprio;

XIV- convocar e coordenar as reuniões das Plenárias dos Cursos de Graduação;

XV- exercer demais atribuições conferidas por lei ou no Regimento da UFABC e

XVI- propor um regimento interno, ou eventual alteração deste, a ser aprovado no ConsEP.

**Art. 6º** Compete aos coordenadores de curso dos bacharelados interdisciplinares e dos de formação específica:

I- integrar a Comissão de Graduação na qualidade de membro nato;

II- convocar, por escrito, e presidir as reuniões da Coordenação do curso;

III- zelar para que a representatividade da Coordenação do curso esteja de acordo com a legislação vigente;

IV- representar a Coordenação do curso, sempre que se fizer necessário;

V- cumprir ou promover a efetivação das decisões da Coordenação do curso;

VI- promover as articulações e a interrelação que a Coordenação do curso deverá manter com os diversos órgãos de administração acadêmica e promover a integração com os demais cursos;

VII- supervisionar o funcionamento e zelar pela qualidade do curso;

VIII- designar relator ou comissão para estudo de matéria a ser decidida pela Coordenação do curso;

IX- decidir, ad referendum, em caso de urgência, sobre matéria de competência da Coordenação;

X- verificar o cumprimento do currículo do curso e demais exigências para a concessão de grau acadêmico aos alunos concluintes;

XI- analisar e decidir os pedidos de transferência e retorno;

XII- decidir sobre pedidos referentes a matrícula, trancamento de matrícula no curso, cancelamento de matrícula em disciplinas, permanência, complementação pedagógica, exercícios domiciliares, expedição e dispensa de guia de transferência e colação de grau;

XIII- superintender as atividades da Secretaria da Coordenação do curso;

XIV- propor o Projeto Pedagógico do curso e submetê-lo a sua Coordenação;

XV- encaminhar, para apreciação da Coordenação do curso, propostas de alterações no regulamento do respectivo curso, propostas de convênios e projetos e de criação, alteração ou extinção de disciplinas do curso;

XVI- tomar medidas necessárias para a divulgação do curso e encaminhar à área de Comunicação da UFABC;

XVII- verificar o cumprimento do conteúdo programático e da carga horária das disciplinas do curso;

XVIII- propor à Comissão de Graduação os horários de aulas de cada período letivo;

XIX- comunicar aos órgãos competentes qualquer irregularidade no funcionamento do curso e solicitar as correções necessárias;

XX- atuar junto aos Diretores e Conselhos de Centros na definição de nomes de docentes que atuarão no curso;

XXI- acompanhar as atividades relacionadas aos trabalhos de conclusão de curso;

XXII- acompanhar o programa de estágio de formação profissional;

XXIII- promover reuniões de planejamento do curso;

XXIV- orientar os alunos do curso na matrícula e na organização e seleção de suas atividades curriculares e

XXV- exercer outras atribuições previstas em lei ou no Regimento Geral da UFABC.

**Parágrafo único.** O coordenador do curso será substituído, em casos de faltas ou impedimentos, pelo vice-coordenador do curso.

**Art. 7º** Aprovadas alterações no Regimento Geral e/ou Estatuto que afetem esta Resolução, esta deverá ser revisada.

**Art. 8º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim de Serviço da UFABC.

#### **DISPOSIÇÃO TRANSITÓRIA**

**Art. 9º** Até a implantação das Coordenações de cursos em conformidade com a composição definida nesta Resolução, suas atribuições serão executadas pelas Coordenações pro tempore existentes.

Santo André, 16 de agosto de 2010.

**HELIO WALDMAN**

**Presidente**

#### **ANEXO**

Os cursos de formação específica são:

- a. Engenharia Ambiental e Urbana, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Biomédica, Engenharia de Energia, Engenharia de Gestão, Engenharia de Materiais, Engenharia de Informação, e Engenharia de Instrumentação, Automação e Robótica, com duração prevista de cinco anos nos períodos matutino e noturno a partir do ingresso na UFABC;
- b. Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciência da Computação, Bacharelado em Física, Bacharelado em Matemática, Bacharelado em Química e Bacharelado em Neurociência, com duração prevista de quatro anos nos períodos matutino e noturno a partir do ingresso na UFABC;

c. Bacharelado em Ciências Econômicas, Bacharelado em Filosofia, Bacharelado em Políticas Públicas, Bacharelado em Planejamento Territorial e Bacharelado em Relações Internacionais, com duração prevista de quatro anos nos períodos matutino e noturno a partir do ingresso na UFABC;

d. Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, e Licenciatura em Química, com duração prevista de quatro anos nos períodos matutino e noturno a partir do ingresso na UFABC e

e. Licenciatura em Filosofia, com duração prevista de quatro anos nos períodos matutino e noturno a partir do ingresso na UFABC.

São afins ao Bacharelado em Ciência e Tecnologia: as Engenharias; os Bacharelados em Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Física, Matemática, Química e Neurociência e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

São afins ao Bacharelado em Ciências e Humanidades os Bacharelados em Ciências Econômicas, em Políticas Públicas, em Filosofia, em Planejamento Territorial e em Relações Internacionais, e a Licenciatura em Filosofia.



**ANEXO 2 – ATRIBUIÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DA  
UFSCar (EXTRATO DO REGIMENTO GERAL DOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO)**

CAPÍTULO II

DAS COMPETÊNCIAS DO CONSELHO E DA COORDENAÇÃO DE CURSO

Art. 93. Ao Conselho de Coordenação cabe:

- I - Definir os objetivos do curso e mantê-los atualizados;
- II - Estabelecer diretrizes e normas de funcionamento do curso;
- III - Realizar reuniões periódicas, no mínimo 1 (uma) vez a cada 2 (dois) meses;
- IV - Deliberar sobre as alterações ou reformulações curriculares propostas pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) ou comissão ad hoc;
- V - Deliberar sobre propostas de atividades acadêmicas que possam contribuir com aperfeiçoamento da formação dos estudantes e dos docentes;
- VI - Propor adequação do horário de funcionamento do curso e quaisquer outros aspectos que se relacionem ao melhor rendimento acadêmico dos estudantes;
- VII - Promover a avaliação do Curso, no âmbito de sua especificidade, em consonância com a autoavaliação institucional dos cursos;
- VIII - Submeter os resultados das avaliações ao Núcleo Docente Estruturante (NDE);
- IX - Discutir e dar encaminhamento às propostas do NDE;
- X - Deliberar sobre os processos acadêmicos de estudantes, por delegação do CoG, e sobre recursos de decisões do Coordenador do Curso;
- XI - Propor alteração do número de vagas anuais autorizadas para o curso;
- XII - Deliberar sobre o conjunto de atividades curriculares a ser solicitado aos departamentos para cada período letivo;
- XIII - Deliberar sobre o acerto final de horário das atividades curriculares;
- XIV - Deliberar sobre a proposta de orçamento da Coordenação do Curso;
- XV - Indicar uma Comissão Eleitoral para promover as eleições para Coordenador e Vice-Coordenador;

XVI - Exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas pelo Estatuto, Regimento Geral, pelas demais normas institucionais e pelo Conselho de Graduação.

Parágrafo Único. A Comissão Eleitoral de que trata o Inciso XV deve ser composta por um docente, um estudante e um técnico-administrativo.

Art. 94. À Coordenação de Curso cabe:

I - Implementar as atividades do curso, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Coordenação;

II - Propor ao Conselho de Coordenação do Curso o conjunto de atividades curriculares a serem solicitados aos Departamentos;

III - Analisar com os departamentos as propostas de novas atividades curriculares para o curso, de acordo com as diretrizes do Conselho de Coordenação de Curso;

IV - Encaminhar aos Departamentos propostas de novas atividades curriculares para o curso, devidamente aprovados pelo Conselho de Coordenação do Curso;

V - Propor ao Conselho de Coordenação do Curso o acerto final de horário das atividades curriculares oferecidos a cada período letivo;

VI - Supervisionar o processo de inscrição de estudantes em atividades curriculares;

VII - Orientar os estudantes nas questões específicas do Curso;

VIII - Orientar os estudantes do curso, bem como os estudantes estrangeiros vindos para o curso, e encaminhar seus processos referentes à mobilidade acadêmica;

IX - Orientar e supervisionar a Secretaria do Curso na realização de suas atribuições;

X - Promover e participar do acolhimento dos estudantes ingressantes no curso, bem como da recepção da documentação relativa ao processo de matrícula;

XI - Analisar e avaliar o desempenho global dos estudantes e propor ao Conselho de Coordenação do Curso medidas para a solução de problemas constatados;

XII - Acompanhar o desenvolvimento das atividades curriculares do curso, recomendando ao Conselho de Coordenação do Curso a indicação ou substituição de docentes, quando necessário;

XIII - Submeter ao Conselho de Coordenação do Curso propostas de normas para a solução de eventuais problemas do curso, sempre que não haja regulamentação sobre o assunto;

XIV - Representar o curso conforme legislação ou normas vigentes, de acordo com os interesses do curso e/ou deliberação do Conselho de Coordenação;

XV - Organizar e manter atualizadas as informações acadêmicas sobre o curso;

- XVI - Emitir parecer sobre os processos de aproveitamento de estudos, ouvidos os departamentos responsáveis pelas atividades curriculares;
- XVII - Definir o número de vagas adicionais para candidatos refugiados e de intercâmbio/mobilidade acadêmica;
- XVIII - Definir o número de vagas disponíveis a candidatos portadores de diploma;
- XIX - Inserir os dados acadêmicos dos candidatos à transferência externa em sistema para este fim, de acordo com as normas vigentes que tratam especificamente de transferências;
- XX - Solicitar aos diferentes departamentos, a oferta de atividades curriculares para atender às necessidades do Curso, obedecendo ao Calendário Acadêmico da Instituição;
- XXI - Zelar pelo cumprimento dos Planos de Ensino;
- XXII - Intermediar, junto aos Departamentos, a solução de problemas didático-pedagógicos gerados no decorrer da implementação de atividades curriculares;
- XXIII - Inscrever os estudantes habilitados a realizar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como encaminhar as listas de inscritos, convocados para a prova e a lista de presença à ProGrad;
- XXIV - Providenciar toda documentação exigida para avaliação externa do curso;
- XXV - Encaminhar os dados do curso relativos aos processos de reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento do Curso à ProGrad e à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (SPDI), de acordo com as exigências legais;
- XXVI - Nomear e dar posse aos membros eleitos ou indicados do NDE e Conselho de Curso.