

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**ANÁLISE DO ISOMORFISMO NA CONSTITUIÇÃO DO ARRANJO  
ORGANIZACIONAL “COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO” EM  
QUATRO CENTROS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

**Fernanda Nolli Gonzalez**

**SÃO CARLOS  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**ANÁLISE DO ISOMORFISMO NA CONSTITUIÇÃO DO ARRANJO  
ORGANIZACIONAL “COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO” EM  
QUATRO CENTROS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

**Fernanda Nolli Gonzalez**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Engenharia de  
Produção, da Universidade Federal de São  
Carlos, como parte dos requisitos para  
obtenção do Título de Mestre em  
Engenharia de Produção.**

**Orientador: Prof. Dr. Mauro Rocha  
Côrtes**

**SÃO CARLOS  
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G643ai

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 / Fernanda Nolli Gonzalez. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

153 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Teoria da organização. 2. Estrutura organizacional. 3. Ensino superior. I. Título.


CDD: 658.001 (20<sup>a</sup>)



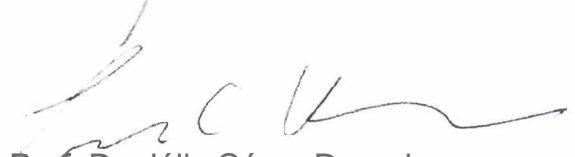
## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno(a): Fernanda Nolli Gonzalez

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DEFENDIDA E APROVADA EM 18/02/2009 PELA  
COMISSÃO JULGADORA:



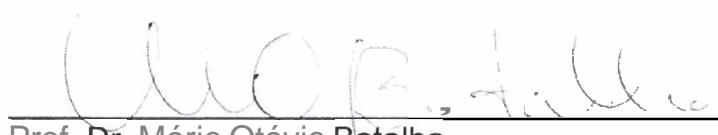
Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes  
Orientador(a) PPGE/UFSCar



Prof. Dr. Júlio César Donadone  
PPGE/UFSCar



Profª Drª Naiá Sadi Câmara  
Centro Universitário Barão de Mauá



---

Prof. Dr. Mário Otávio Batalha  
Coordenador do PPGE

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Cleber,  
minha razão de ser.

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes, que nunca duvidou da minha capacidade, às vezes acreditou nela mais do que eu, orientando e motivando-me. Nossas reuniões sempre foram muito produtivas e contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. Júlio César Donadone, pelas valiosas contribuições para garantir qualidade ao trabalho. As discussões sobre as disciplinas em que estive presente também foram muito valiosas.

À Profa. Dra. Dulce Maria Pamplona Guimarães, pela disposição em participar das bancas de qualificação e defesa, sempre atendendo às solicitações de imediato. Suas observações foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Ao meu marido, Cleber Camacho Gonzalez, pela paciência e compreensão. Seu companheirismo e apoio emocional foram os elementos condicionantes para eu chegar até aqui. Obrigada.

Aos meus pais que, me indicaram um caminho bonito a seguir e incentivaram minhas iniciativas, sempre acreditando em mim.

Às minhas irmãs, cunhados, sobrinha e afilhado que souberam compreender meus momentos de ausência nas reuniões familiares, sempre me oferecendo uma palavra amiga.

Aos dirigentes e coordenadores que participaram da pesquisa, por confiar a mim informações sobre as instituições, atendendo-me nos prazos e também me apoiando na realização do trabalho.

Aos docentes do Centro Universitário Barão de Mauá, onde iniciei minha carreira acadêmica, que me incentivaram a fazer o mestrado, sobretudo o amigo Prof. João Alberto de Andrade Velloso, que sempre me inspirou e aconselhou.

Aos secretários do DEP, que sempre me atenderam com muita presteza, em especial à Raquel e ao Róbson, assim como a todos os demais funcionários da UFSCar (biblioteca, audiovisual, limpeza, etc.) sempre muito atenciosos.

A todos os colegas que comigo participaram das disciplinas de pós-graduação. Sempre trago boas recordações daqueles dias, apesar do rápido relacionamento.

## RESUMO

Este trabalho faz uma análise do isomorfismo do arranjo organizacional coordenação de curso de graduação do modelo institucional centro universitário, modelo este regulamentado no ensino superior a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Sabendo-se que as instituições de ensino estão sujeitas à força normativa da legislação definida pelo Ministério da Educação, tomou-se como referencial o curso para descrever o enquadramento da estrutura perante as exigências legais, sendo este o principal foco de preocupações do centro universitário, pois é por meio dele que o ensino é propagado.

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a teoria institucional, sobre o novo institucionalismo, bem como sobre as características de uma burocracia e os tipos de estruturas organizacionais.

Além disso, foi realizado um estudo de caso com os cursos de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda em quatro centros universitários no interior do estado de São Paulo, sendo três privados e um público. Entrevistou-se um dirigente de cada instituição e os coordenadores dos cursos, totalizando doze entrevistas.

Identificou-se, por fim, o isomorfismo do arranjo organizacional coordenação de curso, sobretudo nas questões pré-estabelecidas por lei. Na comparação entre mesmos cursos, observou-se que os cursos de Administração são mais isomórficos que os de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Além disso, verificou-se uma tendência de flexibilização da estrutura organizacional das instituições, para adequar-se às incertezas ambientais, ou seja, à convivência de uma estrutura mecanicista (herança da estrutura departamental) e orgânica, fator esse que também se reflete na diferenciação da forma de gestão dos cursos, aos quais coordenadores sob a orientação de um mesmo regimento interno, “imprimem” a sua identidade, sua forma de administrar.

**Palavras-chave:** Teoria das Organizações, Estrutura organizacional, Isomorfismo, Centro universitário.

## ABSTRACT

This work analyses the organizational arrangement isomorphism of graduation course coordination of the university center institutional model. This model has been regulated in the higher education since 1996 with the new Law of Guidelines and Basis of Education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Taking into account that the educational institutions submit to the authoritative force of the legislation determined by the Educational Ministry, the course was taken as a referential to describe the structure framing facing the legal demands. This is the main focus of preoccupation of the university center because it is through this framing that teaching is transmitted.

To achieve the target of this work a bibliographical research has been carried out on the institutional theory, on the new institutionalism and on bureaucracy characteristics and types of organizational structures.

In addition to it, a case study has also been carried out with the courses of Administration and Social Communication – Publicity and Advertisement in four university centers (three private institutions and one public institution) in the country of São Paulo State. One chairperson of each institution was interviewed, as well as the coordinators of the courses above mentioned, in a total of twelve researches.

The isomorphism of the organizational arrangement in the graduation course coordination has been identified specially on the issues pre-established by law. Comparing the same courses, it has been observed that the courses of Administration are more isomorphic than the courses of Social Communication – Publicity and Advertisement. Besides, a flexibility trend of the organizational structure of the institutions has been verified and this is meant to conform to the environmental uncertainties, that is to say, the existence of a mechanical structure (inheritance of the departmental framing) together with an organic structure. This factor also reflects on the difference between the form of course management where coordinators under the same internal regimen orientation “print” on the course their identity and their way of managing.

**Key words:** Organizational Structure. Isomorphism. University Center.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Número de Vagas Ofertadas no Brasil, no Ensino Superior. ....	64
Tabela 3.2 – Número de Candidatos Inscritos no Ensino Superior.....	65
Tabela 3.3 – Número de Ingressantes no Ensino Superior.....	65
Tabela 3.4 – Número de Concluintes do Ensino Superior. ....	66
Tabela 3.5 – Número Total de Matrículas do Ensino Superior. ....	66
Tabela 3.6 – Número Total de Funções Docentes do Ensino Superior.....	69
Tabela 3.7 – Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados), em 30/6/05, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho.....	69
Tabela 3.8 – Número Total de Funções Docentes em Exercício por Grau de Formação do Ensino Superior. ....	70
Tabela 3.9 – Número de funcionários Técnico Administrativos em Exercício e Afastados....	71
Tabela 4.1 – Crescimento no número de Centros Universitários de 1999 a 2005, por região. ....	81
Tabela 4.2 – Crescimento no número de Universidades de 1999 a 2005, por região. ....	82
Tabela 4.3 – Número de Centros Universitários por região, 1999-2005.....	82
Tabela 4.4 – Número de Universidades por região, 1999-2005.....	83
Tabela 4.5 – Número de Centros Universitários por localização, 1999-2005.....	83
Tabela 5.1 – Distribuição dos Centros Universitários pesquisados. ....	85
Tabela 5.2 – Amostra detalhada da pesquisa.....	86
Tabela 5.3 – Peso para o cálculo dos índices. ....	89
Tabela 5.4 – Respostas da questão 15 – Curso é uma unidade de negócio. ....	128
Tabela 5.5 – Respostas da questão 16 – coordenador gestor.....	128
Tabela 6.1 – Síntese das respostas das questões 1 a 14, da parte II do formulário de pesquisa, dos dirigentes e dos coordenadores das instituições “A, B, C e D”. ....	130
Tabela 6.2 – Síntese das respostas das questões 1 a 14, da parte II do formulário de pesquisa dos coordenadores das instituições “A, B, C e D”. ....	131

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Inter-relacionamento entre a rede interorganizacional, o ambiente geral e as organizações. ....	29
Figura 3.1 – Organização Administrativa do Ensino Superior.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Tipos de pesquisa. ....	24
Quadro 3.1 – Associações de Representação Nacional das Instituições do Ensino Superior. .	51
Quadro 3.2 – Número de concluintes do Ensino e Médio e participantes do ENEM (1998 e 2006). ....	64
Quadro 3.3 – Relação Matrículas/Função Docente em Exercício, por Organização Acadêmica. ....	70
Quadro 4.1 – Legislação pertinente à criação e ao credenciamento dos Centros Universitários. ....	73
Quadro 4.2 – Pontos de semelhanças e divergências entre Universidades e Centros Universitários. ....	77
Quadro 5.1 – Parte do questionário da pesquisa do coordenador e do dirigente.....	88
Quadro 5.2 – Enade Conceito por curso e por ano – Instituição “A”.....	92
Quadro 5.3 – Notas do Enade por curso e por ano – instituição ”B”.....	101
Quadro 5.4 – Notas do Enade por curso e por ano – Instituição “C”.....	108
Quadro 5.5 – Notas do Enade por curso e por ano – Instituição “D”.....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 – Índice de análise da estrutura da instituição “A” .....	99
Gráfico 5.2 – Índice de análise da estrutura da instituição “B” .....	107
Gráfico 5.3 – Índice de análise da estrutura da instituição “C” .....	115
Gráfico 5.4 – Índice de análise da estrutura da instituição “D” .....	123
Gráfico 5.5 – Síntese das respostas 1 a 14 do formulário de pesquisa II, dos coordenadores do curso de Administração. ....	125
Gráfico 5.6 – Síntese das respostas 1 a 14 do formulário de pesquisa II, dos coordenadores do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. ....	126

## SUMÁRIO

RESUMO .....	i
ABSTRACT .....	ii
LISTA DE TABELAS .....	iii
LISTA DE FIGURAS .....	iv
LISTA DE QUADROS .....	v
LISTA DE GRÁFICOS .....	vi
1 INTRODUÇÃO .....	15
1.1 O ensino superior brasileiro – da sua origem aos dias atuais .....	15
1.2 Justificativa e caracterização do problema .....	18
1.3 Questão de Pesquisa .....	21
1.4 Metodologia – O caminho percorrido .....	23
2 MOLDURA TEÓRICA – UMA SÍNTESE .....	27
2.1 Ambiente Institucional .....	28
2.2 A Teoria Institucional .....	31
2.3 O Novo Institucionalismo .....	36
2.4 Contingência Estrutural .....	39
2.5 Departamentos e coordenações de Curso .....	43
2.5.1 As funções do coordenador .....	44
3 OS ATORES DO ENSINO SUPERIOR .....	47
3.1 Esfera legal - o Estado .....	47
3.2 Esfera estrutural - as instituições .....	49
3.3 Esfera política - as associações .....	50
3.3.1 O CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) .....	51
3.3.2 A ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior) .....	52
3.3.3 ABESC, ANUP E ABRUC .....	55
3.3.4 A ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) .....	56
3.3.5 A ANACEU (Associação Nacional dos Centros Universitários) .....	57
3.3.6 ANAMEC (Associação Nacional de Mantenedores de Escolas Católicas) .....	57
3.3.7 ABRUEM (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais) .....	58
3.4 Os sindicatos .....	59
3.4.1 ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) ..	60
3.4.2 PROIFES (Fórum de professores das Instituições Federais de Ensino Superior) ..	60
3.4.3 FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras) .....	61
3.5 Esfera econômica - agência de fomento à pesquisa .....	62
3.5.1 CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) .....	62
3.6 Esfera social - os alunos .....	63
3.6.1 A oferta e a procura pelo ensino superior .....	64
3.6.2 A representação dos alunos - UNE (União Nacional dos Estudantes) .....	67
3.6.3 Os fornecedores .....	68
3.7 Esfera funcional – os docentes .....	68
3.7.1 Os funcionários técnico administrativos .....	71
4 CENTROS UNIVERSITÁRIOS .....	72
4.1 Compreensão Histórica .....	72
4.2 Centro universitário: um novo modelo organizacional do ensino superior .....	76
4.3 A estrutura dos centros universitários .....	80
4.4 Centros universitários: uma análise da sua expansão .....	81

5 ESTUDO DE CASO .....	85
5.1 A operacionalização da pesquisa .....	85
5.2 Caracterização da instituição “A” .....	91
5.2.1 Estrutura da instituição “A” .....	93
5.2.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “A” .....	94
5.2.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “A” .....	97
5.2.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados .....	99
5.3 Caracterização da instituição “B” .....	100
5.3.1 Estrutura da instituição “B” .....	101
5.3.2 A coordenação de curso de administração da instituição “B” .....	102
5.3.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “B” .....	105
5.3.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados .....	106
5.4 Caracterização da instituição “C” .....	108
5.4.1 Estrutura da Instituição “C” .....	109
5.4.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “C” .....	110
5.4.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “C” .....	112
5.4.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados .....	114
5.5 Caracterização da instituição “D” .....	116
5.5.1 Estrutura da instituição “D” .....	117
5.5.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “D” .....	118
5.5.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “D” .....	120
5.5.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados .....	122
5.6 Análise comparativa entre os mesmos cursos das instituições A, B, C e D.....	124
5.7 Competências do coordenador de curso .....	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
6.1 Desenvolvimentos futuros .....	137
REFERÊNCIAS .....	138
APÊNDICES .....	146

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O ensino superior brasileiro – da sua origem aos dias atuais

A História do ensino superior no Brasil teve seu início em 1808 com a vinda da corte portuguesa para o Brasil. O modelo de ensino originalmente proposto foi o da formação de profissões liberais em escolas isoladas de Direito, Medicina e Engenharia, de cunho não-universitário, e a dissociação entre ensino e pesquisa.

Até a República, o ensino superior manteve-se exclusivamente público, sendo monopólio do poder central. Com a Constituição Federal da República (1893) e a separação entre Estado e Igreja, o primeiro perdeu o monopólio de ensino superior, mas não deixou de exercer o seu controle. Desde a abertura do sistema à iniciativa privada, nessa primeira Constituição, os estabelecimentos particulares que eram criados passavam a fazer parte do sistema nacional do ensino superior. Isso significa que estavam sujeitos à moldura legal que os regulamentava e às normas ditadas pelos órgãos de coordenação central. (SAMPAIO, 2001).

A primeira universidade brasileira foi criada no Rio de Janeiro, em 1920: a Universidade do Rio de Janeiro, que, em 1937, passou a se chamar Universidade do Brasil e, em 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1934, era criada a Universidade de São Paulo, traduzindo o importante peso que esse Estado representava na economia brasileira (ALMEIDA, 2001).

O período de 1940 a 1960 não apresentou crescimento expressivo do ensino superior, mas as transformações vivenciadas pela sociedade com a crescente industrialização e urbanização foi criando uma demanda maior para os ensinos médio e superior (ALMEIDA, 2001).

Na década de 60, fortemente marcada pelo movimento estudantil, que tinha na defesa do sistema público de ensino uma de suas principais bandeiras de luta, observou-se um expressivo aumento do número de matrículas, sobretudo nas instituições de ensino superior privado, com a criação das faculdades isoladas, geralmente voltadas para as áreas de ciências humanas e sociais, segundo Hardy e Fachin (1996). Essa fase é coordenada de forma minuciosa pela lei 5.540/68, que regulamentou a educação superior, revogando as disposições contrárias contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61). A reforma universitária, promulgada em 1968, ocorreu em meio a um cenário áspero de

repressão política e de autoritarismo militar no Brasil e na América Latina (ALMEIDA, 2001).

A reforma universitária (1968) trouxe, também, uma relevante mudança estrutural para as instituições: o surgimento das coordenações de curso em substituição aos conselhos técnicos administrativos e congregações, consistindo em um colegiado com a responsabilidade referente aos assuntos direta e especificamente ligados ao ensino, neste caso, o de graduação.

Na década de 1970, houve uma expansão ainda maior do número de instituições de ensino superior particulares, que, a partir dos anos 1980, passaram a buscar seu reconhecimento como universidade (ALMEIDA, 2001).

A década de 80 e a primeira metade da década de 90, ao contrário das anteriores, são marcadas por uma política restritiva quanto à criação de instituições de ensino superior, especialmente isoladas. O que ocorre nessa fase é um processo de transformação de faculdades integradas e de federações em universidades, particularmente após 1985.

Esse quadro altera-se na segunda metade da década de 90, com a definição da nova política para a educação superior brasileira, marcada por acentuado crescimento do número de vagas oferecido nesse nível de ensino, especialmente a partir de 1998, e pela edição de duas leis: a 9.131/95, que institui o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, e a 9.394/96, que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas leis traçam as linhas fundamentais para a educação superior e abrem espaço para a edição de numerosas normas regulamentadoras.

A partir de 1996, com a aprovação da nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, todo setor do ensino superior inicia uma adequação a esse ambiente. A intenção do Estado era atender tanto a uma demanda crescente da população pelo ensino superior quanto às metas do Plano Nacional da Educação.

As pressões decorrentes da legislação, a qual fixa critérios mínimos que devem ser atendidos para que as instituições de ensino superior possam continuar a realizar suas atividades, aliadas ao aumento significativo da concorrência, afetam a forma como as instituições de ensino realizam as suas atividades.

As organizações, ao depararem com pressões institucionais de natureza normativa, alteraram o seu posicionamento estratégico, com o objetivo de se adaptarem às exigências trazidas pelo novo contexto externo. Nesse processo, as organizações de um mesmo nicho populacional tendem a adotar estratégias e estruturas semelhantes, como forma



de facilitar o seu funcionamento, incorporando regras socialmente aceitas, fenômeno denominado como isomorfismo institucional (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Todavia, a forma como os atores organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas, a partir dos esquemas interpretativos prevalecentes, pode levá-los a adotar ações estratégicas diferentes (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA 1993). Assim, papel relevante cabe aos esquemas interpretativos dos dirigentes, uma vez que podem explicar as diferenças existentes no posicionamento estratégico.

Foram várias as novidades trazidas pela LDB de 1996 para a educação superior do Brasil: uma delas se refere à criação de uma nova modalidade de instituição de ensino superior, conforme a classificação do art. 8, do decreto 2.306/97, o Centro Universitário, instituição com vocação preponderantemente voltada ao ensino e que possui autonomia para criar, organizar e extinguir cursos superiores **em sua sede**, bem como para remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Outra novidade é o art. 46, da lei 9.394/96, que impõe a necessidade de credenciamento periódico das instituições de ensino superior, aumentando a fiscalização imposta à rede escolar (SOUZA; SILVA, 1997). A esse sistema agrega-se a necessidade de renovação do reconhecimento dos cursos superiores a cada cinco anos.

O processo de avaliação tanto das instituições de ensino superior como dos cursos tem seus requisitos detalhadamente expressos na legislação e engloba: a titulação e regime de trabalho do corpo docente, em especial para as universidades onde o percentual de mestres e doutores, bem como de professores em regime de tempo integral, devem manter-se em 30%; a organização didático-pedagógica, relacionada aos currículos dos cursos estruturados a partir das diretrizes curriculares editadas pelo Ministério da Educação, e a infra-estrutura, que abrange bibliotecas, laboratórios, salas especiais e salas de aula.

Com a LDB (1996), também não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das instituições de ensino superior. A maioria dos centros universitários pesquisados extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, conforme informou o dirigente da instituição “A”, preferindo acolher a idéia de coordenação de curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores.

Assim, para compreender o impacto das mudanças legais no ambiente das instituições de ensino superior, destacaram-se dois pontos que trouxeram significativa adequação no sistema de ensino superior, nas estruturas das organizações, bem como na relação entre as instituições e seus atores: a implantação dos centros universitários e a substituição dos departamentos pelas coordenações de cursos de graduação.

Dessa forma, o objetivo desta dissertação é caracterizar e analisar as estruturas organizacionais coordenações de curso de graduação, nos cursos de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, que se configuram em quatro centros universitários. Para sua consecução, foi necessário tomar como referenciais duas outras análises fundamentais: o processo de institucionalização dos centros universitários, bem como a configuração da estrutura organizacional dessas instituições.

## **1.2 Justificativa e caracterização do problema**

A compreensão do ambiente institucional em que estão inseridos os centros universitários contribuiu significativamente para o entendimento do espaço físico e cognitivo em que interagem as organizações. Sem essa compreensão, tornar-se-ia frágil a análise das relações, dos valores, dos atores e, conseqüentemente, a construção de argumentos e observações sobre instituições que atuam nele.

Por isso, dedicou-se o Capítulo 3 exclusivamente para a descrição dos principais atores, bem como a delimitação do ambiente, o que contribuiu para o aprofundamento da pesquisa e, conseqüentemente, para um melhor entendimento do objeto de estudo.

Ambientes dominados por demandas sociais, como o ensino superior, pressionam organizações a conformar-se a valores, normas, regras e crenças da sociedade.

Segundo a Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil, desenvolvida pela Hoper Educacional (2006), o ensino superior no mundo dobrou de tamanho nas duas últimas décadas. De pouco mais de 40 milhões de alunos, no início dos anos 80, passou para 100 milhões de alunos em 2003.

Esse crescimento ocorreu em praticamente todos os países do mundo, sendo mais intenso nos países em desenvolvimento (6% ao ano) e um pouco menor nas regiões mais desenvolvidas (3%).

Com exceção dos sistemas exclusivamente públicos dos países socialistas, os sistemas nacionais de ensino superior têm caráter misto ou dual: caracterizam-se pela presença da iniciativa privada, ao lado da pública, no atendimento da demanda por ensino superior (SAMPAIO, 2001).

Geiger (1985) discorre que as diferenças entre setores público e privado devem-se tanto à perseguição de interesses privados como aos atributos distintos da educação superior. Isto é, os indivíduos escolhem onde buscar sua educação ou seus objetivos

profissionais entre alternativas que podem ou não incluir instituições públicas. Os grupos na sociedade tendem a comportar-se de modo que garantam seus interesses coletivos, mediante a educação superior, por caminhos que, mais de uma vez, podem ou não envolver o setor público.

Assim, continua o autor, a divisão entre público e privado no ensino superior representa a soma dessas ações nas possibilidades estruturais permitidas pela sociedade: a demanda individual e as preferências por ensino superior; os interesses coletivos de grupos específicos; o suprimento do Estado em ensino superior e, evidentemente, de provimento das alternativas privadas.

No Brasil, o ensino superior privado, acompanhando a tendência mundial, ganhou destaque face a sua representatividade. Em 2005, segundo dados do Censo da Educação Superior, o setor privado representou 70,75% das matrículas de um total de 3.887.771; os estabelecimentos privados, por sua vez, responderam por 89,3% das 2165 instituições de ensino superior, e ainda empregou 64,3%, de um total de 172.953 docentes. Trata-se, portanto, do setor predominante no sistema de ensino superior brasileiro, tanto no que concerne ao número de matrículas quanto ao número de estabelecimentos.

Pode-se também dizer que a própria política do Estado, ao não investir na expansão do ensino público, favoreceu a expansão do ensino privado.

Na realidade, essa posição majoritária do ensino privado no sistema evidencia-se desde meados dos anos 60, quando o setor, com maior intensidade e velocidade que o setor público, respondeu a duas demandas que se complementam: a demanda da clientela estudantil por ensino superior e a demanda do mercado ocupacional por pessoas portadoras de diploma de nível superior.

A emergência desse mercado favorável ao desenvolvimento do ensino superior privado vincula-se a processos mais amplos de modernização da sociedade brasileira, entre os quais se destaca a ampliação do atendimento dos níveis educacionais anteriores ao universitário, a urbanização e a industrialização do país (SHWASRTZMAN, 1988).

O setor público, nesse período, também cresceu, mas não se orientou necessariamente para o atendimento da demanda de massa.

Para atender à demanda crescente de alunos do ensino médio pelo ensino superior e às metas do Plano Nacional de Educação, o governo, por meio da LDB, flexibilizou a legislação, institucionalizando outros modelos de cursos (sequenciais), formas de oferecimento (ensino a distância) e novas instituições (centros universitários), sendo estes últimos objeto de estudo desta dissertação.

A partir de 1997, o ensino superior expandiu-se. Muitas faculdades, que já tinham seus pedidos de credenciamento para universidade no MEC, adequaram seus projetos e solicitaram o credenciamento para centro universitário, uma vez que esse modelo também oferecia a tão sonhada autonomia para abertura de cursos sem o ônus da pesquisa.

A concepção desse modelo institucional não é recente, como será analisado no Capítulo 4 desta dissertação, remonta à década de oitenta, quando o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – GERES - sugeriu mudanças na legislação do ensino superior, recomendando que a nova legislação abandonasse a tradicional concepção de universidade, ao definir a abrangência da concepção de ensino e pesquisa e sugerir mudanças concretas, entre elas, a criação das universidades de ensino nas palavras de Capitão (2005).

Posteriormente, na década de noventa, o Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – NUPES, da Universidade de São Paulo, passou a defender esta hipótese, a das universidades de ensino. Paralelamente a essa defesa, alguns dos membros do NUPES passaram a contribuir para a formulação de políticas para o ensino superior, pois assumiram posições de destaque no âmbito do MEC.

Nesse debate, o autor aponta ainda a influência do Banco Mundial, alinhado com as ações propostas pela UNESCO (1998), que legitimam e recobrem ideologicamente as diretrizes políticas e econômicas apontadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, no documento denominado *La Enseñanza Superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995, sugere a flexibilização das tipologias de instituições de ensino superior, com a criação da universidade de ensino.

Assim, constata-se que o GERES, o NUPES e o Banco Mundial podem ser considerados os condicionadores políticos que influenciaram a criação dos centros universitários; acrescenta-se, ainda, a não obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisas nesses centros, reforçando-se, assim, seu caráter de instituição de ensino (CAPITÃO, 2005).

Entende-se que a concepção da universidade de ensino, que, na atual legislação, cristalizou-se no modelo institucional dos centros universitários, foi conduzida por grupos e instituições legítimas, o que garantiu a sua materialização e permanência.

Além disso, observa-se, também, que toda a discussão que resultou na regulamentação dos centros universitários conduziu a uma adequação ambiental em torno da consolidação de dois campos: do ensino e da pesquisa ou, ainda, das universidades de ensino e do ensino-pesquisa. Os centros universitários tendem a se consolidar como as instituições de maior representatividade no campo do ensino.

Ao longo dos últimos dez anos, após o credenciamento dos centros universitários, tendo como base as respostas dos dirigentes das instituições pesquisadas, percebe-se que há uma intenção de permanência nesse modelo, ou seja, a maioria não manifestou a intenção de credenciamento da instituição como universidade.

O que se percebe, atualmente, é o avanço do número de centros universitários e a estagnação do número de universidades, sobretudo no segmento particular, conforme dados do Censo da Educação Superior 2005, indicativo de que esse novo modelo organizacional foi rapidamente institucionalizado no ensino superior.

Além disso, verificou-se, também, que muitos atores começaram a se articular nesse ambiente, constituindo, principalmente, novas associações com atuação nacional ou estadual, para defender seus interesses, o que colabora para sua legitimidade e sobrevivência.

O que se observou, ainda, foi que os centros universitários são modelos organizacionais adaptados ao ensino superior brasileiro, concebido para atender a uma demanda de massa pelo ensino.

Conseqüentemente, a mudança da estrutura organizacional das faculdades para centros universitários também ocorreu. As faculdades possuíam regimentos individualizados, um diretor e secretaria para cada curso, além dos departamentos. Os centros universitários possuem estrutura mais enxuta, onde existe a figura de um reitor, um único regimento interno, a substituição dos diretores por coordenadores de curso e a não obrigatoriedade dos departamentos.

Outro fator para análise é que os centros universitários concentram-se, sobretudo, na região Sudeste, próximo à maior concentração de renda do país, e esse modelo institucional consolidou-se, principalmente, na iniciativa privada. Em 2005, dos 111 centros universitários existentes no país, apenas três eram públicos, sendo esses últimos localizados no interior do estado de São Paulo.

Uma vez identificada a tendência do processo de consolidação dos centros universitários no ensino superior, optou-se pela análise do isomorfismo dessas instituições como sendo um outro fator de sobrevivência e legitimidade dessas organizações.

### **1.3 Questão de Pesquisa**

Reforçando o que foi dito anteriormente, as coordenações de curso são arranjos que substituíram as diretorias nos centros universitários.

Sabendo-se que o curso é o principal foco de atenção dos centros universitários, direcionou-se, então, a atenção para essas estruturas que se constituem: um tipo de administração singular, de trabalhadores singulares, com tarefas singulares, de acordo com Mariano (2007).

E ainda entender até que ponto os centros universitários foram levados a incorporar práticas e procedimentos prevaletentes de trabalho organizacional racionalizado e institucionalizado na sociedade (MEYER; ROWAN, 1991).

Por se tratar de um modelo institucional original, o aprofundamento dos estudos das estruturas organizacionais que se moldaram, focando as coordenações de curso, conduz à questão de pesquisa dessa dissertação, sobretudo se essas instituições tenderam a mimetizar outros modelos institucionais, isomorfizando estruturas para rapidamente adaptarem-se ao ambiente e tornarem-se mais legítimas.

Por meio da análise das coordenações de curso, encontrou-se uma das formas de se identificar algum grau de isomorfismo desses arranjos, tanto na sua estrutura formal quanto no seu funcionamento real.

Nesse contexto, o foco da pesquisa foi chegar a uma resposta para a seguinte pergunta: **os arranjos organizacionais das estruturas de coordenação de cursos de graduação dos centros universitários tendem a ser isomórficos ?**

Para tanto, tomou-se como referencial teórico a teoria de Weber (1952) sobre a burocracia no século XX, concebendo organizações como estruturas sociais compreendidas em hierarquia de autoridade, divisão do trabalho, regras formais e procedimentos. A análise que tomou como referencial as características de uma burocracia, modelo de organizações mecanicistas, tem com desafio desvendar possível flexibilidade da estrutura com a substituição dos departamentos pelas coordenações de curso.

A pesquisa restringiu-se aos centros universitários localizados no interior do estado de São Paulo, o estado com maior concentração de renda do país, pois como já exposto, os centros universitários adaptaram-se melhor à região sudeste, análise disposta no Capítulo 4.

Além disso, buscou-se, na teoria Burns e Stalker (1961), sobre estruturas organizacionais, uma forma de classificar os centros universitários em organizações mecanicistas ou orgânicas, para que se pudesse entender o processo por meio do qual a autoridade é distribuída, as especificações das atividades desenvolvidas em cada nível hierárquico, o sistema de comunicação delineado, permitindo às pessoas a realização de suas tarefas, e o exercício da autoridade que lhes compete para o atingimento dos objetivos

organizacionais, buscados nessa análise de isomorfismo. Dessa forma, configuraram-se os seguintes objetivos específicos para esta dissertação:

**1. verificar, de acordo com as percepções dos coordenadores e dirigentes em que tipo de estrutura está configurado, predominantemente, cada um dos centros universitários: mecanicista ou orgânica.**

**2. analisar em que aspectos da burocracia as coordenações de mesmo curso se assemelham.**

Avançando para a conclusão da pesquisa sobre a análise do isomorfismo na constituição das coordenações de curso de graduação nos centros universitários, esperou-se constatar que elas tenderiam a se configurar como uma resposta a esse novo ambiente, adequando-se à legislação, e que os coordenadores assumiriam novas posturas gerenciais frente aos cursos, principal produto oferecido pelas instituições e para onde são direcionados os esforços da administração e boa parte dos recursos humanos envolvidos.

Assim, foram elaboradas as seguintes proposições:

**1. a estruturação das instituições em mecanicista ou orgânica pode ser uma forma de sobrevivência ao ambiente do ensino superior.**

**2. há uma tendência de o coordenador de curso de graduação nos centros universitários assumir o papel de gestor.**

Para detalhar o procedimento da pesquisa, em seguida foi descrito o caminho percorrido para responder às questões anteriormente levantadas com a descrição do processo metodológico.

#### **1.4 Metodologia – O caminho percorrido**

Da mesma forma que Winter e Salles (1997) discorrem sobre o cuidado de se anotarem os passos percorridos e os meios utilizados nas experiências, nesta etapa da dissertação o processo metodológico foi detalhado, a fim de que se tivesse um conjunto de técnicas e de procedimentos para a coleta de dados empíricos que desvendariam o caminho percorrido, de acordo com Gonsalves (2001), para obter-se resposta à questão formulada.

Gonsalves (2001) consegue captar o sentimento que envolve o processo de concepção de um projeto de pesquisa quando diz que é preciso cultivar um espírito contemplativo para ouvir a música que está para nascer.

Acrescentam-se a esse espírito contemplativo de Gonsalves outros ingredientes, como: a inspiração no artigo de Mariano e Côrtes (2003) sobre a análise do

arranjo organizacional “Coordenações de Curso” da Universidade Federal de São Carlos – Ufscar; uma grande motivação e certa familiaridade com o ambiente educacional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram necessárias o desenvolvimento de duas fases de análises de dados: a primeira fase, exploratória e a segunda, descritiva.

Na primeira fase, preocupou-se em definir o objetivo geral e os específicos, bem como o problema e a formulação das proposições de pesquisa.

Gonsalves (2005) classifica a pesquisa segundo os objetivos, procedimentos de coleta, fontes de informação e, ainda, segundo a natureza dos dados, conforme o Quadro 1.1.

Quadro 1.1 – Tipos de pesquisa.

<b>Tipos de pesquisas segundo os objetivos</b>	<b>Tipos de pesquisas segundo os procedimentos de coleta</b>	<b>Tipos de pesquisas segundo as fontes de informações</b>	<b>Tipos de pesquisas segundo a natureza dos dados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploratória</li> <li>▪ Descritiva</li> <li>▪ Experimental</li> <li>▪ Explicativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experimento</li> <li>▪ Levantamento</li> <li>▪ Estudo de Caso</li> <li>▪ Bibliográfica</li> <li>▪ Documental</li> <li>▪ Participativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Campo</li> <li>▪ Laboratório</li> <li>▪ Bibliográfica</li> <li>▪ Documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quantitativa</li> <li>▪ Qualitativa</li> </ul>

Fonte: Gonsalves (2005, p.64).

Para se delinear o projeto de pesquisa, foi necessário, nesta primeira fase, trabalhar com pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, além de contatos diretos com pessoas ligadas ao ensino superior, para que houvesse maior aproximação e conhecimento do tema. Em outras palavras, adotaram-se, segundo Gonsalves (2001), pesquisa exploratória segundo os objetivos, pesquisa bibliográfica, documental e contatos diretos segundo as fontes dos dados.

Assim, de acordo com a autora citada, realizou-se, num primeiro momento, por meio de consultas e revisões bibliográficas e documentais, uma pesquisa exploratória, com dados quali-quantitativos, para aproximar-se mais do objeto de estudo bem como para se obterem dados elementares que forneceriam suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. Essa primeira etapa resume-se aos capítulos 2, 3 e 4 desta dissertação, com a definição da moldura teórica e o referencial bibliográfico, a caracterização do ambiente e dos atores bem como dos centros universitários.

Nesta primeira fase, foram utilizados dados secundários, especificamente o portal do MEC/Inep, sindicatos, livros, revistas, associações, consultorias, instituições de



ensino superior, entre outras. No entanto, algumas desvantagens são apontadas por Mattar (2001) sobre os dados secundários quanto ao seu grau de ajustamento à pesquisa: unidade de medida, a definição de classes, momento da publicação, confiabilidade e precisão.

Além disso, uma ampla revisão bibliográfica para definição do quadro referencial, também foi necessária, pois, à luz desse fundamento, foram realizadas as leituras e interpretações de dados posteriormente coletados.

Nas palavras de Moura (1998 p. 38), “a revisão da literatura é uma busca sistemática no sentido de mapear o que se tem pesquisado na área. Não é uma fase discreta, independente da pesquisa. A integração do material levantado deve permitir uma análise do que se tem denominado “o estado da questão” sobre um determinado tema ou problema de pesquisa, revelando lacunas que justificam o estudo que se pretende fazer.”

Esses tipos de pesquisa foram fundamentais para a definição da questão de pesquisa, do quadro referencial teórico, do objetivo geral e dos específicos, bem como das proposições da pesquisa.

Uma vez compreendido o objetivo e delineada a questão de pesquisa, partiu-se para a segunda fase da pesquisa da dissertação. Organizou-se o momento de ir a campo para entrevistar o coordenador de curso de graduação dos centros universitários.

Nesse momento, foram coletados dados primários, e um novo planejamento foi elaborado para que esse objetivo fosse atingido.

Essa etapa trabalhou um enfoque descritivo, pois tem como objetivo, segundo Rudio (2002), conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la.

O modelo descritivo de pesquisa adotado foi a elaboração de um estudo de caso por ser considerado suficiente para análise do fenômeno em questão, segundo Gonsalves (2001).

Para Chizzotti (2000), o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado, também, como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

A coleta da pesquisa foi realizada em campo, por meio de entrevistas com perguntas semi estruturadas. Obtiveram-se dados qualitativos e quantitativos com os quais foi estruturado o estudo de caso descrito no capítulo 5 desta dissertação. Foram selecionados os cursos de graduação de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, por estarem presentes nas quatro instituições localizadas no interior do Estado de São Paulo,

num raio de 200 km, a partir de Ribeirão Preto, sendo uma pública e três privadas. Optou-se por se pesquisar em cursos iguais em diferentes instituições para que a comparação não tivesse vieses.

Ao longo do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, identificou-se, também, a necessidade de se entrevistar um dirigente da instituição, além dos coordenadores, podendo ser o reitor, um pró-reitor ou mesmo um diretor de ensino, para se compreenderem os motivos da solicitação de credenciamento para o atual modelo organizacional (centro universitário) e também para entender como ele visualiza a forma como se estruturam as coordenações de curso da instituição em que trabalha, além das justificativas da adoção desse formato. Dessa forma, foram entrevistadas doze pessoas.

Além disso, foi solicitada ao dirigente uma cópia do regimento da instituição, na qual as funções da coordenação de curso de graduação bem como dos colegiados de curso estivessem discriminadas.

A caracterização de cada instituição e coordenação de curso, a tabulação das respostas bem como a análise dos dados coletados estão detalhadas no capítulo 5 desta dissertação. Os formulários de pesquisa encontram-se nos Apêndices I e II.

## 2 MOLDURA TEÓRICA – UMA SÍNTESE

A seleção e revisão teórica para a dissertação foi um dos momentos essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Analisar um objeto de estudo à luz de teorias foi um dos desafios desta dissertação.

Nas aulas, vários autores e teorias foram apresentados pelos docentes aos alunos: leituras, resumos, debates, resenhas, elaboração de artigos e seminários, recursos didáticos para um aprofundamento e conhecimento de teorias, pensamentos e conceitos, que, a princípio, eram impossíveis de serem entendidos, mas que, ao final das disciplinas e com o contato diário na elaboração da dissertação, tornaram-se mais claros e fáceis de se entenderem.

Nos estudos sobre o institucionalismo, sociologia econômica e teoria das organizações notou-se o esforço dos autores para construir novos referenciais teóricos e analíticos que conduzissem a um entendimento das organizações sob diversos aspectos.

Nesta etapa do trabalho, procurou-se selecionar um arcabouço teórico que fosse capaz de oferecer entendimento para os fenômenos pesquisados.

Iniciou-se com o entendimento do ambiente e do processo de institucionalização dos centros universitários no cenário educacional, de forma a evidenciar as forças que atuam, constroem e como as organizações se adaptam a ele, tendo, no institucionalismo, o fundamento da transformação de crenças e ações em regras de conduta social, como cristalizador do coletivo da sociedade e seus mecanismos.

Em seguida, imergiu-se nos centros universitários para elucidar-se em que tipos de estruturas organizacionais configuraram-se essas instituições: mecanicistas ou orgânicas. Para tanto, fundamentou-se a análise sobretudo nos estudos da contingência estrutural de Donaldson e nas características de uma burocracia de Weber.

Nessa parte da análise, atingiu-se o recorte desejado da pesquisa: as coordenações dos cursos - como funcionam, como se organizam, como são administradas, sendo o curso parte fundamental da estrutura organizacional de um centro universitário.

Por fim, as instituições de ensino foram analisadas à luz do isomorfismo, contribuição do novo institucionalismo sociológico. Buscou-se identificar pontos de semelhanças e que tipo de influência era mais evidente – o mimetismo, a coerção ou a normatização, categorias do isomorfismo institucional amplamente abordada por DiMaggio e Powell.

## 2.1 Ambiente Institucional

O ambiente engloba todos os fenômenos externos que afetam a vida e o desenvolvimento das organizações (ANDREWS, 1991).

Há um conjunto de regras institucionalizadas na sociedade que conduzem as organizações a optarem por ações, muitas vezes contrárias a critérios de eficiência, como forma de obter legitimidade, que lhes aumente as oportunidades de sobrevivência (MEYER; ROWAN, 1977).

Dessa consideração resulta que a sobrevivência e o sucesso das organizações estão vinculados tanto à capacidade de adaptações às especificações ambientais técnicas, como à conformação a fatores normativos de suporte e legitimidade contextual (MACHADO-DASILVA; FONSECA, 1994). Nessa perspectiva, o ambiente deve ser visto como dimensão com duas faces:

- a) ambiente técnico, relacionado com as recompensas obtidas nas relações de troca de bens e serviços produzidos pela organização, avaliados em termos de eficiência e eficácia organizacional;
- b) ambiente institucional, caracterizado pela necessidade da organização de conformar-se a regras socialmente constituídas, para obter com isso legitimidade e apoio contextual (SCOTT, 1992).

As instituições de ensino precisam levar em conta principalmente o ambiente institucional, pois elas não são avaliadas primeiramente em função de “sua produção em um mercado competitivo” (Scott, 1992, p. 132), mas pela “adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais” (CRUBELLATE; MACHADO-DASILVA, 1998, p. 3).

A correta compreensão do ambiente técnico e institucional requer a distinção entre os níveis de análise local, regional, nacional e internacional, uma vez que os dirigentes definem suas ações de acordo com o contexto ambiental de referência, ou seja, o contexto que melhor se coaduna com os esquemas interpretativos dos dirigentes da organização (Machado da Silva, Fonseca e Fernandes, 1999).

A influência do contexto ambiental sobre as organizações se dá por meio do isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações do mesmo nicho populacional se assemelhar a outras, quando submetidas ao mesmo conjunto de condições ambientais (DIMAGGIO; POWELL 1983; KANTER; STEIN; JICK, 1992, DIMAGGIO; POWELL, 1983; MACHADO-DASILVA; FONSECA, 1994).

A lei representa uma modalidade de pressão isomórfica normativa, que pode afetar a estrutura e o comportamento das organizações, em especial quando obtém grande suporte social (EDELMAN, 1990). Entretanto, a não existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar um processo de resistência à sua adoção (TOLBERT; ZUCKER, 1983).

O ambiente, segundo Hatch (1997), é concebido como uma entidade que desmascara as fronteiras organizacionais. Para a autora, as organizações não são simplesmente membros que contribuem para o ambiente, elas estão embebidas no ambiente.

Uma das formas que ilustra o ambiente organizacional é proposta por Hatch (1997), na Figura 2.1, onde o ambiente geral é constituído por forças econômicas, culturais, tecnológicas, legais, físicas, políticas e sociais penetrando na rede interorganizacional assim como as redes organizacionais e as organizações que constituem o ambiente.

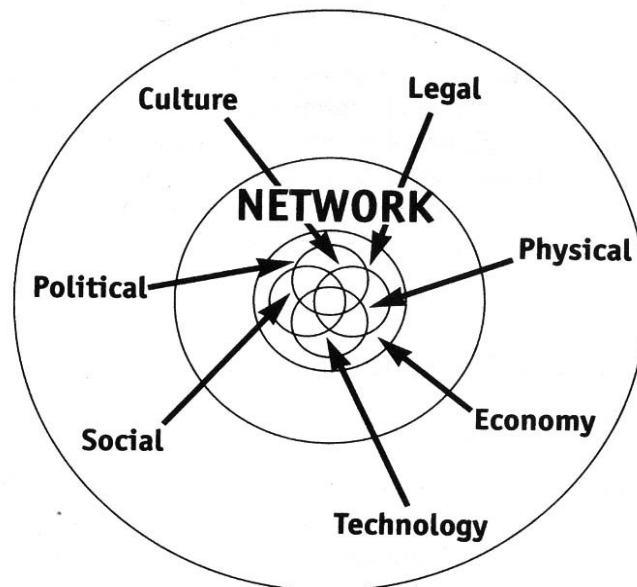


Figura 2.1 – Inter-relacionamento entre a rede interorganizacional, o ambiente geral e as organizações.  
Fonte: Hatch (1997, p.75).

A figura 2.1 apresenta os três elementos mais comuns que definem o ambiente organizacional:

- a) a rede interorganizacional, no centro da figura 2.1, que consiste em fornecedores, consumidores, concorrentes, sindicatos, agências regulatórias e interessados especiais, que se apresentam como uma complexa rede de relacionamentos em que um grupo de organizações está envolvido. As organizações podem ocupar lugares mais centrais na rede de

relacionamento ou posições relativas, cuja a centralidade demonstra o número de *links* que a organização apresenta com outros elementos da rede. Os *links* representam canais por onde tramitam recursos, informações, oportunidades e influência;

- b) o ambiente geral, constitui-se em forças que pressionam a rede interorganizacional dividida em diferentes setores como o social, político, econômico, tecnológico, físico e legal;
- c) o ambiente internacional e global inclui aspectos que cruzam as fronteiras nacionais ou que estão organizados numa escala global, extrapolando a figura 2.1.

Para uma análise do ambiente organizacional, Hatch (1997) sugere a identificação de *links* de interação de uma organização com outras organizações e se essa interação pode interferir na competição, regulação e pressões sociais.

Ambientes dominados por demandas sociais, como as instituições de ensino, pressionam organizações a conformar-se a valores, normas, regras e crenças da sociedade. Organizações adaptam-se não apenas pelas lutas de seus grupos internos, como também pelos valores externos da sociedade.

Outra forma de compreender o ambiente foi apresentada por Kotler (1994), para quem o ambiente consiste em agentes e forças externas que afetam a habilidade da empresa em desenvolver e manter transações e relacionamentos bem sucedidos com os consumidores alvo.

O autor distingue o ambiente em micro e macroambiente. O microambiente consiste nos agentes do ambiente imediato da empresa, que afetam sua habilidade em atender seus mercados: a empresa, os fornecedores, os intermediários de mercado, os clientes, os concorrentes e o público. O macroambiente consiste na maior amplitude das forças societárias, consideradas incontroláveis, que afetam todos os agentes no meio ambiente da empresa, as quais a empresa deve monitorar e responder a elas: as forças demográficas, econômicas, físicas, tecnológicas, político-legais, socioculturais.

O ambiente pode ser estudado, ainda, à luz de outras teorias como a teoria da contingência estrutural, a teoria da ecologia populacional e a teoria institucional. Nesta dissertação, foi destacada, ainda, a teoria da contingência estrutural, por partir do pressuposto de que não existe uma forma melhor de se organizar e que cada caminho da organização não é igualmente efetivo como na abordagem institucional ou neoinstitucional, cuja análise está

associada à idéia de que as organizações sobrevivem ao compartilharem valores em um determinado espaço social (VIEIRA; CARVALHO; LOPES, 1999).

Para Perrow (1985), a principal contribuição da abordagem neoinstitucional à teoria organizacional é a ênfase na influência do ambiente, ao colocar a legitimidade e o isomorfismo como fatores vitais para a sobrevivência das organizações. Nem as escolas estruturalista, comportamental e contingencial ou mesmo a ecologia populacional conseguiram explicar satisfatoriamente essa relação, como relembra Hall (1984), por visualizarem o ambiente apenas como categoria residual formada por dimensões objetivas, como recursos materiais.

Assim, instituições de ensino brasileiras estão inseridas num cenário fortemente controlado por leis, politicamente estruturado por associações constituídas por representações, mantenedores e reitores, sejam de instituições públicas ou privadas, adequadas para atender a demandas sociais por educação e pesquisa e que convergem em si os valores da sociedade. Nessa rede interorganizacional complexa, surgiram os centros universitários a partir de 1996. Para compreender-se o processo de institucionalização desse modelo organizacional, buscou-se, na teoria institucional, o fundamento teórico desse fenômeno.

## **2.2 A Teoria Institucional**

Segundo Scott (1992), a origem da abordagem institucional ou neoinstitucionalismo remonta a alguns conceitos formulados no final do século XIX, sob o impulso dos debates empreendidos na Alemanha acerca do método científico. Na antiga tradição da economia, representada por Thorstein Veblen, John Commons e Westley Michell, da sociologia, de Émile Durkheim e Max Weber, na reação da ciência política aos excessos da revolução behaviorista e, mais tarde, nos esforços de funcionalistas como Tolcott Parsons e Philip Selznick em compreender a relação existente entre a política, economia e sociedade, encontra-se a base do renovado empenho pela procura de respostas para as eternas dúvidas sobre o modo como as escolhas sociais são modeladas, mediadas e canalizadas pelos arranjos institucionais (DIMAGGIO; POWELL, 1991; SCOTT, 1992).

No âmbito dos estudos organizacionais, a abordagem institucional “possui um sabor claramente sociológico”, conforme identificam DiMaggio e Powell (1991, p.11). Selznick (1957), em particular, é visto como o precursor do neoinstitucionalismo, na sua vertente de análise das organizações como tipo diferenciado de sistema social. Ao rejeitar a

concepção racionalista e considerar as instituições uma variável dependente, ele passou a vislumbrar a organização como expressão de valores sociais, destacando a sua relação com o ambiente. Tais idéias apoiaram o desenvolvimento das pesquisas de Meyer (1977), Meyer e Rowan (1983), Scott (1983) e Zucker (1987), cujos resultados semearam os componentes centrais do neoinstitucionalismo (FONSECA, 2001).

Para Viera e Carvalho (2003), a abordagem institucional distingue-se de teorias de caráter racionalista fundamentalmente por entender que os fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e outros, que compõem o ambiente institucional, moldam as preferências individuais e as categorias básicas do pensamento, como o indivíduo, a ação social, o Estado e a cidadania. As instituições são, por sua vez, produtos da construção humana e o resultado de ações propostas por indivíduos instrumentalmente guiados pelas próprias forças institucionais por eles interpretadas, sugerindo, portanto, um processo estruturado e ao mesmo tempo estruturante, que não é necessariamente racional e objetivo, mas fruto de interpretações e subjetividades. Essas interpretações podem adquirir caráter racional no momento em que servem a um objetivo específico, em um espaço social ou campo, ou seja, no momento em que adquirem utilidade e passam a ser amplamente compartilhadas.

De acordo com os institucionalistas, as organizações funcionam mediante a incorporação de orientações previamente definidas e racionalizadas na sociedade, mitos racionalizados, que contribuem para a legitimação das suas atividades e para a sua sobrevivência, independentemente da eficiência e da demanda da sua produção. Os sistemas educacionais, legais e governamentais, as ideologias, as profissões, os prêmios, os certificados e mesmo a opinião pública são algumas das fontes desses mitos racionais (MEYER; ROWAN, 1983).

A racionalidade é, assim, um elemento constituinte do ambiente em que as organizações estão imersas, e é a ela que as organizações se referenciam ao tomarem decisões a respeito das práticas que implementarão e a respeito da eventual divergência entre as práticas pré-concebidas como racionais e a efetivamente em curso. Meyer e Rowan (1991) apontam que profissões, políticas e programas são criados conjuntamente com os produtos que se entende que devam produzir racionalmente. Esse processo permite que muitas organizações novas floresçam e força as existentes a adotarem as novas práticas e procedimentos. Isto é, organizações são levadas a incorporar práticas e procedimentos prevalecentes de trabalho organizacional racionalizado e institucionalizado na sociedade. Organizações que assim o fazem aumentam sua legitimidade e suas perspectivas de



sobrevivência, independentemente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos (MEYER; ROWAN, 1991).

Tal abordagem, que vem angariando maior destaque no campo dos estudos organizacionais nas duas últimas décadas, é apontada, pela literatura especializada, como tentativa de se contrapor ao modelo racionalista e seu foco nas exigências técnicas dos processos gerenciais e produtivos, ao voltar a atenção para o exame dos elementos de redes relacionais e de sistemas culturais que modelam e sustentam a estrutura e a ação das organizações. Nesses termos, conforme afirma Scott (1991), a reconceitualização do ambiente se revela como a grande contribuição dos seguidores da abordagem institucional para o tratamento de questões organizacionais (FONSECA, 2001).

Embora percebido como termo sujeito a várias definições, entende-se por institucionalização o processo de transformar crenças e ações em regras de conduta social. Ao longo do tempo, por influência de mecanismos de aceitação e reprodução, tais regras tornam-se padrões e passam a ser encaradas como rotinas naturais, ou concepções amplamente compartilhadas da realidade (BERGER; LUCKMAN, 1967; MEYER; ROWAN, 1983, JEPPELSON, 1991).

Para Scott e Meyer (1994, p.10), “institucionalização (...) é o processo pelo qual um dado conjunto de unidades e um padrão de atividades são normativa e cognitivamente circunscritos e na prática tomados a priori (*taken for granted*) como lícitos (seja em termos da lei formal, do costume ou do conhecimento)”. Com relação às instituições, estas são vistas “como regras culturais que dão significado e valor coletivo a entidades particulares e atividades, integrando-as em esquemas mais amplos” (mesmo autor e mesma obra). Os autores utilizam uma concepção de cultura que são “mais do que vagas idéias sobre o ambiente moral ou natural da sociedade. Cultura inclui os modelos institucionais da própria sociedade. A estrutura cultural desses modelos define e integra o *framework* da sociedade, assim como os atores que têm status legítimo e os padrões de atividade que levam aos bens coletivos” (mesmo autor e mesma obra, p. 17). Cultura, assim, “tem um aspecto ontológico, atribuindo realidade aos atores e à ação, a meios e fins; tem também um aspecto significativo, dotando ator e ação, meios e fins, de significado e legitimidade” (mesmo autor e mesma obra).

Jepperson (1991, p. 146-147) afirma que “todas as instituições são *frameworks* de programas ou regras que estabelecem identidades e *scripts* de atividade para essas identidades” e que “instituições são seqüências padronizadas de atividades que têm *taken for granted rationales*”. Afirma, ainda, que “instituições (...) incorporam ações programadas”. A

institucionalização está associada à idéia de *taken-for-granted*. Jepperson aponta que “objetos *taken-for-granted* são aqueles que são tratados como constrangimentos exteriores e objetivos ...” (mesmo autor e mesma obra) e que *taken-for-grantedness* é algo distinto de compreensão .... Um padrão pode ser tratado como exterior, objetivo, restritivo, mesmo se as pessoas sentem que o entendem bem ou não (...) pode-se tornar um padrão como dado sem percebê-lo ou pode-se submetê-lo a avaliação substancial, mas ainda tomando-o como dado a priori (...) como uma restrição externa objetivo (mesmo autor e mesma obra).

Dessa forma, trazendo para o centro da análise o processo de concepção dos centros universitários, percebe-se claramente a forma como esse modelo organizacional institucionalizou-se no ensino superior. De acordo com Capitão (2005), a idéia de institucionalizar as universidades de ensino remonta a meados da década de oitenta, quando o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – GERES<sup>1</sup> sugeriu mudanças na legislação no ensino superior. Aquele grupo recomendava que a nova legislação abandonasse a tradicional concepção de universidade ao definir a abrangência da concepção de ensino e pesquisa, e sugeria mudanças concretas, entre elas, a criação de *universidades de ensino*<sup>2</sup>. Posteriormente, na década de noventa, o Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – NUPES, da Universidade de São Paulo, passou a defender esta hipótese, a das Universidades de ensino. Paralelamente a esta defesa, alguns dos membros do NUPES passaram a contribuir para a formulação de políticas para o ensino superior, pois assumiram posições de destaque no âmbito do MEC.

Magnani (2000, p. 53) apresenta uma visão esclarecedora sobre o fato de os centros universitários serem as universidades de ensino defendidas no relatório GERES: “Há fortes indicadores de que a LDB atual metamorfoseou a concepção de universidade de ensino contida no recortes do relatório GERES em centros universitários, com status de universidade e de natureza particular”.

---

<sup>1</sup> Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior. Foi criado pela portaria Ministerial nº100 de 6 de fevereiro de 1986, e instalado em 3 de março do mesmo ano. Funcionou como órgão interno no MEC; tinha como objetivo “elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação do Ensino Superior Brasileiro”. O GERES foi constituído por 5 membros: Professores Antônio Otávio Cintra, Getúlio Pereira Carvalho, Paulo Elpídio de Menezes Neto, Édson Machado de Souza e Sérgio Christiano de Leers Costa Ribeiro. (Capitão, 2005, p. 32)

<sup>2</sup> A Universidade de ensino configura-se por ser uma instituição multidisciplinar, na qual a pesquisa incorpora-se à prática didática, mas não é um fim em si. Nesse caso, a ênfase encontra-se na formação, na multiplicação de profissionais especializados. A esse tipo de formato interessa a urgência na habilitação para inserção no mercado de trabalho formal, visando atender as demandas daquele mercado. Analisando o relatório do GERES, observa-se que a pesquisa é o fator diferenciador entre os dois tipos de Universidade. (Capitão, 2005 p. 33)

Nesse debate, Capitão (2005) aponta a influência do Banco Mundial, alinhado com as ações propostas de UNESCO (1998) que legitimam e recobrem ideologicamente as diretrizes políticas e econômicas apontadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, no documento denominado “La Enseñanza Superior – lãs lecciones derivadas de la experiencia”, de 1995, sugere a flexibilização das tipologias de instituições de ensino superior, com a criação de Universidades de ensino. Este documento critica abertamente o modelo de investigação da escola européia e defende o modelo norte-americano de *Colleges*, além de sugerir o ensino a distância.

Ainda para Capitão (2005), os signatários do referido documento sugeriram a flexibilização das instituições de ensino universitário e o desenvolvimento de instituições privadas, com vistas a atender ao aumento de demanda por educação superior, além de diminuir o papel governamental no ensino superior. Tais colocações estão consubstanciadas no texto que segue:

“O modelo tradicional de investigação da Universidade europeia, com seus programas em um só nível, tem demonstrado ser custoso e pouco apropriado para satisfazer as múltiplas demandas do crescimento econômico e social, no mesmo nível das necessidades de aprendizagem de estudantes de diversos tipos. A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, e a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e, fazer com que os sistemas de ensino se adequem melhor às necessidades do mercado de trabalho.” (CAPITÃO, 2005, p. 31)

Assim, constata-se que o GERES, o NUPES e o Banco Mundial podem ser considerados os condicionadores políticos que influenciaram a criação dos centros universitários; acrescenta-se, ainda, a não obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisas nesses centros, reforçando-se, assim, seu caráter de instituição de ensino (CAPITÃO, 2005).

Por último, não se pode deixar de mencionar um outro fator importante, que foi a política neoliberal desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que não só fomentou, mas também implementou as mudanças introduzidas no ensino no ensino nacional nos últimos anos (CAPITÃO, 2005).

Considerando que este tema é novo do ponto de vista histórico, que os centros universitários são uma forma de diversificação recente do sistema de ensino superior brasileiro e que a expansão do ensino superior, no período de 1997 a 2000, ocorreu preferencialmente por meio dos centros universitários, pode-se afirmar que este objeto de estudo é importante para a compreensão dos rumos da educação superior no Brasil. Além

disso, indaga-se, também, em que medida essa expansão expressa o processo de flexibilização e o modo pelo qual o ensino superior brasileiro se organiza, ante as novas exigências da economia mundial (CAPITÃO, 2005).

Ainda, por se tratar de instituições com tão pouco tempo de existência, surgiu a curiosidade de compreender como se constituíram suas estruturas organizacionais e como essas instituições tornaram-se legítimas. Assim, buscou-se no novo institucionalismo a compreensão desse fenômeno.

### **2.3 O Novo Institucionalismo**

De acordo com Sacomano e Truzzi (2002), a perspectiva do novo institucionalismo busca explicar por que as organizações surgem, tornam-se estáveis ou são transformadas (FLIGSTEIN, 1999), e as formas como a ação e a cultura são estruturadas nas organizações (DIMAGGIO; POWELL, 1991). Os autores destacam que as raízes teóricas dessa perspectiva originam-se no trabalho de MEYER; ROWAN (1991), *Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony*, onde surgiu o interesse de vários autores na sociologia em explicar os papéis simbólicos das estruturas formais. Entretanto, o novo institucionalismo não é um corpo de conhecimento único; ao contrário, é composto por três diferentes perspectivas analíticas: institucionalismo histórico, institucionalismo da escolha racional e institucionalismo sociológico (HALL; TAYLOR, 1996). Os autores buscam explorar o conjunto de relações existentes entre as instituições e seu comportamento, bem como a explicação dos processos pelos quais as organizações se originam ou se modificam nas diferentes perspectivas: histórica, racional e sociológica.

Uma das grandes contribuições do novo institucionalismo sociológico está no entendimento de como se configura o isomorfismo entre as organizações.

De acordo com Dimaggio e Powell (1991), o conceito que melhor capta o processo de homogeneização é o de isomorfismo. Na descrição de Hawley (1968), o isomorfismo constitui um processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar as outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais.

Hannan e Freeman (1977) apontam que o isomorfismo pode ocorrer por duas razões: quando formas não ótimas são selecionadas de uma população de organizações, ou quando tomadores de decisão aprendem respostas apropriadas e ajustam seus comportamentos de acordo com essas respostas.

Em época de incerteza ambiental, a competição entre organizações volta-se tanto para a busca de recursos e consumidores, como de legitimidade institucional, cuja perpetuação contribui para o sucesso das estratégias implementadas e para o pleno funcionamento interno. Essa disputa torna as práticas organizacionais cada vez mais homogêneas, ou isomórficas, diminuindo a variedade e a instabilidade dos arranjos organizacionais em vigor em dado momento (MEYER; ROWAN, 1983; SCOTT, 1983, 1987; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993). Nesse sentido, dois tipos de isomorfismo emergem: o isomorfismo competitivo, fruto das pressões do mercado e das relações de troca entre os integrantes de um dado espaço organizacional, visão adequada, segundo DiMaggio e Powell (1991), para situações de competição livre e aberta, e o isomorfismo institucional, que inclui a luta por legitimidade. De acordo, ainda, com os autores citados, as organizações competem não apenas por recursos e clientes, mas também por poder político e legitimidade institucional, por adequação tanto social, quanto econômica. Apontam, assim, uma outra esfera que conforma o espaço de tomada de decisão: não apenas o desempenho, mas também a legitimidade são fatores relevantes para a construção de modelos e de soluções para os problemas organizacionais.

Enfatizar, também, que as maneiras como os atores organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas institucionais interfere na definição das ações estratégicas, podendo levar a orientações diferenciadas (MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993). Em outras palavras, as formas como os agentes organizacionais percebem as exigências institucionais, com base em seus esquemas interpretativos, pode levar as organizações a adotarem estratégias e estruturas diferenciadas.

Para Dimaggio e Powell (1991) há três tipos de “mecanismos” por meio dos quais ocorre isomorfismo institucional, que podem aparecer em conjunção:

- a) isomorfismo coercitivo: resulta tanto de pressões formais quanto de pressões informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais elas dependem e pelas expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam. Tais pressões podem ser sentidas como coerção, como persuasão ou como um convite a se unirem em conluio.
- b) isomorfismo mimético: adotado quando os dirigentes imitam estratégias e arranjos estruturais implantados pelos concorrentes, a fim de atingir o sucesso por eles conquistado, além de procurar reduzir a incerteza ocasionada por problemas tecnológicos e objetivos conflitantes. Modelos de ação podem ser assim adotados indiretamente, por meio da transferência

e da rotatividade de empregados, ou diretamente, mediante a contratação de firmas de consultoria, por exemplo.

- c) isomorfismo normativo: deriva principalmente da profissionalização, definida por Larson (1977) e Collins (1979), como a luta coletiva de membros de uma profissão para definir as condições e os métodos de seu trabalho, para controlar a “produção dos produtores” (LARSON, 1977, p. 49-52). Dois aspectos da profissionalização são fontes importantes de isomorfismo. Um deles é o apoio da educação formal e da legitimização em uma base cognitiva produzida por especialistas universitários. O segundo aspecto é o crescimento e a constituição de redes profissionais que perpassam as organizações e por meio das quais novos modelos são rapidamente difundidos. Um outro importante mecanismo estimulador do isomorfismo normativo é a seleção de pessoal.

A interferência de cada um desses mecanismos institucionais na delimitação da estratégia organizacional pode ocorrer a despeito de qualquer acréscimo na eficiência. O isomorfismo é vantajoso para as organizações, pois a similaridade facilita as transações interorganizacionais e favorece o seu funcionamento interno pela incorporação de regras socialmente aceitas. Ao demonstrar que atua de acordo com normas coletivamente compartilhadas, a organização pode ganhar reconhecimento externo e assegurar o seu desenvolvimento, construindo melhores oportunidades de expansão por meio da maximização da sua capacidade de obtenção de recursos e de adoção de possíveis inovações (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER; ROWAN, 1983; MACHADO-DA-SILVA; FONSECA, 1993).

Os estudos de Weber (1968), sobre a burocratização e racionalização das organizações, conduziram a conclusões de que as organizações ainda estão se tornando mais homogêneas, e a burocracia permanece como a configuração organizacional comum. Esse processo, por sua vez, é em grande medida afetado pelo Estado e pelas categorias profissionais, que se tornaram os grandes racionalizadores da segunda metade do século XX (DIMAGGIO; POWELL, 1994).

No caso das instituições de ensino, sabe-se que são organizações controladas e regidas pelo Estado, por isso tendem a ser homogêneas. Dessa forma, buscou-se nesta dissertação, compreender a estrutura dos centros universitários e, a partir dessa referência, identificar as características de uma burocracia. Para tanto, os estudos aprofundaram-se na teoria da contingência estrutural.

## 2.4 Contingência Estrutural

A perspectiva da contingência estrutural surgiu, de acordo com Sacomano e Truzzi (2002), da idéia de que as ações organizacionais dependem das relações ambientais da organização. Como o seu próprio nome sugere, a estrutura organizacional é contingente às pressões e incertezas ambientais. O nível de análise dessa perspectiva está nos fatores ambientais que condicionam as formas organizacionais. Os trabalhos ligados a ela têm origem nas contribuições clássicas de WOODWARD (1965), THOMPSON (1967) e BURNS; STALKER (1961). Muitos analistas observaram que a contingência estrutural é a maneira de combinar elementos importantes acerca dos objetivos, conflitos e das restrições ambientais. Existem dois pressupostos acerca da perspectiva da contingência estrutural: não existe melhor forma de se organizar, e cada caminho da organização não é igualmente efetivo (NOHRIA; GULATI, 1994). De acordo com Scott citado por HALL (1990, p.392), "a maneira ótima de organizar depende da natureza do ambiente com o qual a organização se relaciona".

Diferentemente da perspectiva da ecologia populacional e da dependência de recursos, a perspectiva da contingência estrutural incorpora os objetivos como parte da cultura da organização e parte das disposições mentais dos tomadores de decisão. As organizações, como indivíduos, são criaturas com propósitos e objetivos que atuam conforme pressões do ambiente (HALL, 1990). Entretanto, nos dias de hoje, é amplamente aceita a existência de conflitos com relação aos objetivos. Isso significa que a definição das atividades de término é sempre problemática para as organizações, pois estas abrigam conflitos – tanto no sentido vertical como horizontal – entre diferentes expectativas dos atores organizacionais. A grande preocupação acerca das análises contemporâneas da dependência estrutural está em fornecer um paradigma coerente com a análise da estrutura das organizações (DONALDSON, 1998). As análises dessa natureza incluem os relacionamentos de autoridade e de subordinação, os comportamentos requeridos pelos regulamentos das organizações e os padrões adotados na tomada de decisões, como descentralização, padrões de comunicação, entre outros.

A grande contribuição dessa perspectiva é a relativização de como as organizações devem se organizar para lidar com as incertezas do ambiente. A contingência estrutural considera que não há uma estrutura organizacional única e efetiva para todas as organizações (DONALDSON, 1998). O autor destaca que a otimização da estrutura varia de acordo com determinados fatores, como a estratégia ou o seu tamanho.

No trabalho clássico de Burns e Stalker (1961), os autores identificaram duas tipologias de organizações que se formam e se adaptam conforme o tipo de pressão ambiental: são as organizações orgânicas e mecânicas.

As principais características das organizações mecanicistas são: estrutura burocrática e divisão do trabalho, cargos ocupados por especialistas, decisões altamente centralizadas, hierarquia rígida, amplitude mais estreita de controle e compatibilidade de atuação em ambientes estáveis.

As principais características das organizações orgânicas são: estrutura flexível com pouca divisão de trabalho, redefinição dos cargos, decisões descentralizadas, amplitude mais ampla de controle, maior confiança na comunicação e atuação em ambientes dinâmicos. Esses autores contribuem para o entendimento de que diferentes ambientes requerem diferentes tipos e estilos de organização. Assim, a organização ótima é aquela contingente aos fatores que a cercam (DONALDSON, 1998).

De acordo com Hatch (1997), Weber publicou a teoria sobre a burocracia no início do século XX, concebendo organizações como estruturas sociais com características marcantes: caráter legal das normas e regulamentos; caráter formal das comunicações; caráter racional e divisão do trabalho; impessoalidade nas relações; hierarquia da autoridade; rotinas e procedimentos; competência técnica e meritocracia; profissionalização dos participantes e completa previsibilidade do funcionamento.

Teóricos organizacionais definiram três componentes que sintetizam a estrutura organizacional da teoria da estrutura organizacional de Weber (1952):

- a) divisão do trabalho - define a distribuição das tarefas e responsáveis. A forma como o trabalho é agrupada em departamentos ou divisões.
- b) hierarquia de autoridade - refere-se à distribuição da autoridade na organização. A hierarquia define a forma como os relacionamentos entre gerência e subordinados operam na organização.
- c) formalização de regras e procedimentos - envolve a explicitação de regras, regulamentos, políticas e procedimentos das atividades de governança organizacional.

A concepção de Weber (1968) tem uma alta influência no fornecimento de uma base de entendimento para as estruturas sociais na teoria das organizações.

DiMaggio e Powell (1983) referem-se ao ensaio de Weber sobre burocracia, denominado “The iron cage revisited”, como a manifestação organizacional do espírito



racional constituída como um meio eficiente e poderoso de controlar homens e mulheres que, uma vez estabelecido, o *momentum* da burocratização seria irreversível (WEBER, 1968).

Para Weber (1968), burocracia é a organização eficiente por excelência, e para conseguir essa eficiência, a burocracia precisa detalhar antecipadamente e nos mínimos detalhes como as coisas devem acontecer nas organizações.

Ainda para DiMaggio e Powell (1983), a burocratização das corporações e do Estado foi alcançada, e a burocracia permanece na configuração organizacional comum.

Para Vasconcellos e Hensley (2003) a estrutura de uma organização pode ser definida como o resultado de um processo por meio 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 a consecução dos objetivos organizacionais. A estrutura de uma organização deve estar em contínua sintonia com a natureza da atividade e seu ambiente.

Assim como Burns e Stalker (1961) classificaram as organizações em mecanicistas ou orgânicas, Vasconcellos e Hensley (2003) designaram-nas como:

- a) estruturas tradicionais, são frequentes em ambientes estáveis, com atividades repetitivas, caracterizam-se por alto nível de formalização, obediência ao princípio da unidade de comando, utilização das formas tradicionais de departamentalização, especialização elevada e comunicação vertical;
- b) estruturas inovativas, observadas nas últimas décadas, em certos setores, como resposta ao aumento da complexidade do ambiente e como forma eficaz a essas mudanças. Possuem características inversas às aquelas apresentadas pelas organizações tradicionais, como o baixo nível de formalização, utilização de formas avançadas de departamentalização, multiplicidade de comando, diversificação elevada e comunicação horizontal e vertical;
- c) estruturas matriciais, são formas de estruturar recursos provenientes de várias fontes com objetivo de desenvolver atividades comuns: projetos ou produtos. Cada célula  $X_{yj}$  representa um determinado recurso alocado ao desenvolvimento de um determinado projeto ou produto. Quando duas ou mais formas de estrutura são utilizadas simultaneamente sobre os mesmos membros de uma organização, a estrutura resultante chama-se matriz

(VASCONCELLOS, 1982). A matriz é uma forma de manter as unidades funcionais criando relações horizontais entre elas. A matriz foi definida também como uma hierarquia tradicional e uma entidade solucionadora de problemas (KATZ; KAHN, 1966).

De acordo Vasconcellos e Hensley (2003), um aspecto particular da estrutura matricial é a dupla ou múltipla subordinação, quando um único especialista responde ao gerente funcional da área técnica, à qual está alocado, e ao gerente do projeto para o qual está prestando serviços.

A matriz é uma combinação de estruturas, assim, há uma grande variedade de estruturas matriciais dependendo da dosagem com que cada tipo de estrutura participa nessa combinação.

Meyer citado por EMPINOTTI (2007) também concebe que as instituições de ensino são instituições com características atípicas, pois, nelas, a natureza política predomina nas decisões, existindo uma estrutura fragmentada e descentralizada em que as decisões são diluídas em órgãos colegiados, havendo dificuldade de se mensurarem os produtos resultantes da ação organizacional e com ausência de padrões de performance e compromissos com resultado.

Para Tachizawa e Andrade (2002), a configuração organizacional é uma peça fundamental para a obtenção de um melhor desempenho no processo de gestão de uma instituição de ensino afirmando que, normalmente, o que prevalece é a estrutura tradicional, do tipo verticalizada e funcional. No entanto, ao aprofundar a compreensão sobre os processos sistêmicos das instituições, descritos pelos autores, observa-se uma aproximação com as estruturas matriciais de Vasconcellos e Hensley (2003). De acordo com Tachizawa e Andrade (2002, p.110), por “processo sistêmico” entende-se o conjunto de tarefas com um ou mais itens de controle, realizado por várias pessoas (por exemplo: processo ensino-aprendizagem). Deve haver sempre um gestor do processo, que eventualmente pode ser o responsável por um determinado órgão de linha. Um chefe de departamento de ensino geral pode ser o coordenador de curso ou o gestor do processo ensino-aprendizagem de um determinado curso. E continuam descrevendo um processo sistêmico como “uma série de tarefas criadas para produzir um produto/serviço. Alguns processos sistêmicos podem estar totalmente contidos em uma função. No entanto, a maioria dos processos sistêmicos inclui várias funções que abrangem as interfaces entre os quadros do organograma funcional da estrutura funcional de uma instituição de ensino”.

Por fim, atingiu-se a configuração do arranjo organizacional das coordenações de curso, que, assim como os centros universitários, também são estruturas recentes nas instituições.

## **2.5 Departamentos e coordenações de Curso**

De acordo com Sabadia (1998), as coordenações de cursos surgiram como uma das inovações da Reforma Universitária (1968), em substituição aos conselhos técnicos administrativos e congregações, consistindo em um colegiado com a responsabilidade referente aos assuntos direta e especificamente ligados ao ensino, neste caso, o de graduação.

Diferentes instituições de ensino superior (IES) elegeram distintas denominações, dentre elas: Comissão de Integração Curricular, Comissão de Carreira, Congregação de Carreira, Coordenação de Curso, etc, buscando adequar-se às imposições legislativas advindas da Reforma Universitária.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996), não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das instituições de ensino superior. A maioria das instituições extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a idéia de coordenação de curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores. Em verdade, muitas instituições de ensino superior possuíam departamentos na descrição organizacional.

Na prática, porém, tais departamentos eram apenas setores carreirocêtricos, ou seja, um departamento para cada curso oferecido e, quando muito, alguns poucos departamentos gerais, sem grande expressão na vivência acadêmica.

Coordenação de curso ou direção de curso, para os efeitos deste estudo, identificam-se em suas funções, atribuições, responsabilidades e em seus encargos. Afinal, a coordenação ou direção de curso acaba sendo o órgão responsável pela gestão e pela qualidade intrínseca do curso, no mais amplo sentido.

No passado não distante, em muitas instituições, havia duplicidade de atribuições e funções, fossem as cometidas pelos chefes de departamentos, fossem as cometidas pelos coordenadores de cursos. Foram mesmo muitas as entidades educacionais que optaram pela existência de departamentos carreirocêtricos, conforme foi referido.

No entanto, jamais tiveram o verdadeiro sentido que a Lei n.º 5.540/66, a eles desejou atribuir. Confundiam-se até na mesma pessoa, a chefia do departamento e a

coordenação de curso, para evitar dois comandos, dois pensamentos, para a direção de um mesmo curso. Foi prática que se estendeu por quase trinta anos.

Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do coordenador de curso. Diz-se ser ele o “gerente” do curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o dono do curso. Na realidade, predominam na figura do coordenador de curso e, de certa forma, na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não-acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões.

No Manual das Condições de Ensino elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), percebe-se a preocupação com a análise do desempenho dos coordenadores de cursos. Na Dimensão 1 desse manual, relativamente à organização didático-pedagógica, cogita-se da atuação do coordenador de curso, de sua participação nos colegiados acadêmicos das IES, no comando dos colegiados ou congregações de curso, na titulação e na experiência do coordenador, no seu regime de trabalho, na experiência não-acadêmica e administrativa, enfim, na condução, com qualidade, do projeto do curso. Verifica-se, pois, a preocupação do Ministério da Educação com essa figura organizacional e com o trabalho que deve desenvolver.

### **2.5.1 As funções do coordenador**

Para Franco (2006), são quatro os requisitos básicos para o exercício das funções de coordenador de curso. Primeiro, que o indicado possua curso de mestrado e/ou doutorado, ou seja, que conte, independentemente de sua função gerencial, com a titulação necessária, indicada pelo MEC, e fundamental para que possa comandar docentes com similar titulação. É certo que um coordenador de curso, detentor apenas de graduação, terá alguma dificuldade para comandar mestres e doutores. Segundo, que o indicado seja contratado pelo regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades. Isso permitirá uma dedicação maior ao desenvolvimento do curso. As instituições de ensino superior não podem atribuir menor tempo de dedicação por parte do coordenador, especialmente se o curso funcionar em mais de um turno. Terceiro, que o indicado ministre aulas para os alunos do curso que dirige em pelo menos duas turmas, para maior vinculação. O coordenador de curso precisa manter contato acadêmico permanente com os alunos do seu curso, proporcionando bom exemplo aos seus colegas de magistério, pelas excelentes aulas que deve ministrar. Deve

ser exemplo docente, portanto. Quarto, que tenha eficaz competência gerencial para fazer com que o curso seja bem e efetivamente administrado. Portanto, titulação, comando, dedicação ao curso e espírito gerencial (qualificação diretiva) são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso, seja ele chamado de coordenador ou de diretor.

Além disso, o autor resume as funções, responsabilidades, atribuições e encargos do coordenador do curso em quatro áreas distintas:

- a) funções políticas – liderança; profundo conhecimento da área; estímulo aos docentes; defesa do curso; responsável pelo marketing do curso; integrar o curso ao mercado.
- b) funções gerenciais- supervisionar a infraestrutura física e tecnológica necessária para o curso; supervisionar e atualizar a biblioteca (livros, vídeos, periódicos, softwares); supervisionar a frequência (docente e discente); indicar admissões e demissões de docentes; gerenciar o curso (adimplência).
- c) funções acadêmicas – liderar o processo de construção do projeto pedagógico; incentivar a incorporação de novas tecnologias; implementar programa de avaliação; implementar atividades complementares, de extensão e de monitores; acompanhar a coordenação de estágio.
- d) funções institucionais – administrar a relação do curso com a instituição de ensino; preparar o curso para o ENADE; reunir ex-alunos; proporcionar empregabilidade aos alunos; interagir com os conselhos profissionais; gerenciar o processo de reconhecimento do curso; interagir com a comunidade.

Andrade (1999) designa o coordenador como coordenador gestor, atribuindo-lhe o papel de gerir oportunidades internas e externas à instituição, com o intuito de tornarem os cursos mais competitivos. De acordo com o autor, a principal mudança no desempenho do coordenador de curso é passar do simples exercício do comando e do controle para o gerenciamento das potencialidades internas e externas.

O processo de pesquisa desta dissertação preocupou-se em descrever não apenas a estrutura dos centros universitários como também o arranjo organizacional coordenação de curso, procurando identificar qual a visão do dirigente e do próprio coordenador em relação à coordenação de curso e na atividade de coordenação, destacando características do coordenador gestor.

No próximo capítulo, aprofundou-se o conhecimento e entendimento dos atores que interagem no ambiente do ensino superior, para, num passo seguinte, descrever o modelo organizacional dos centros universitários e, por fim, analisar as instituições à luz de todo esse referencial revisado.

### **3 OS ATORES DO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo foram descritos os principais atores que constituem o ambiente do ensino superior e nele interagem, subdivididos nas esferas legal – o Estado; estrutural – as instituições; social – os alunos e os fornecedores; funcional – os docentes e funcionários técnico-administrativos; políticas – as associações e sindicatos, e econômicas – agências de fomento à pesquisa,

Dos atores relacionados à esfera política, foram considerados para essa análise apenas os de atuação nacional, pois estes, conseqüentemente, definem a forma de atuação dos atores correlacionados nos âmbitos estaduais e municipais.

Clark, citado por SAMPAIO (2001), refere-se ao sistema de ensino superior em sentido estrito e convencional, como a um agregado de entidades formais. Em uma formulação mais ampla, o autor designa sistema de ensino superior como todos aqueles que desenvolvem atividades de ensino pós-secundárias: fiscalizadores, organizadores, trabalhadores ou consumidores. Com essas duas designações para sistema de ensino superior, Clark sugere a necessidade de se distinguir uma noção fechada e abstrata de sistema, como agregado de instituições sob uma moldura legal comum, de uma outra, mais estendida e difusa, que remete ao que há de mais visível no sistema: os diferentes sujeitos que o compõem.

#### **3.1 Esfera legal - o Estado**

O sistema de ensino superior no Brasil possui caráter nacional e é controlado pelo governo central por meio do Ministério da Educação e de órgãos assessores integrantes do próprio ministério (SAMPALIO, 2001).

Para Bem-David, citado por SAMPAIO, 2001, o controle centralizado do ensino superior no país não é nem recente nem uma peculiaridade nacional: reporta-se a uma herança que atravessou diferentes regimes políticos que se sucederam e também é um traço comum, às vezes com tradição de séculos, a vários países.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 são as principais molduras legais que regem a educação brasileira e mais uma centena de portarias, decretos baixados pelos ministros da educação e presidentes da república.

Embora detenha o controle do sistema, o Estado brasileiro não tem seu monopólio, podendo o ensino superior ser oferecido pela iniciativa privada. O setor privado integra o sistema de ensino superior no Brasil, tanto quanto os estabelecimentos públicos da rede federal. As instituições particulares estão sujeitas à coordenação central do MEC. Mesmo a maior autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 aos sistemas estaduais não os exclui das regulamentações recentes emanadas do MEC, cujo alcance é nacional (SAMPAIO, 2001)

Sampaio (2001) refere-se ao Estado, como a moldura legal que confere uma coesão formal ao sistema nacional de ensino superior. Nesse sentido, o Estado significa o conjunto de normas e leis específicas que regulamentam o desenvolvimento do sistema e fiscalizam o seu funcionamento. Essa dimensão corresponde a uma concepção fechada de sistema, como um conjunto de instituições de ensino superior sob o aparato legal de um Estado nacional (Clark citado por SAMPAIO, 2001).

Todavia, a interação do setor privado com o Estado não se restringe ao cumprimento de normas formais e/ou ao encaminhamento de pleitos singulares para a apreciação e aprovação dos órgãos de controle. Embora o Estado detenha o poder coercitivo e contínuo do controle do sistema, são os governos que formulam e implementam políticas para o ensino superior. Nesse sentido, a interação do setor privado com o Governo Federal manifesta-se no processo de negociação em torno dessas políticas, em especial das dirigidas as instituições privadas. Desse processo, participam as diferentes associações de representação de interesses dos setores público e privado, bem como atores individuais em nome de suas instituições. As políticas voltadas para o ensino superior ganham, efetivamente, forma no decorrer de extenso processo de negociação que envolve diferentes atores do sistema. Essas negociações frequentemente ocorrem de forma implícita e não têm visibilidade pública. Os atores se reconhecem em suas diferentes posições, e a negociação ocorre em uma arena oculta, na qual os interesses organizados – o próprio sistema – exercem pressões em sentidos, na maioria das vezes opostos, ainda que, frequentemente, tendam a vocalizá-los em nome da maior equidade e qualidade do ensino superior do Brasil. Esse processo permeia diversas arenas decisórias – a oficial, a pública e até as ocultas (SAMPAIO, 2001).

A Secretaria da Educação Superior (SeSu) é a unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior (MEC, 2007).



### 3.2 Esfera estrutural - as instituições

O MEC, em seu portal de acesso à internet (8/2/07), apresenta o ensino superior organizado de forma administrativa, acadêmica e quanto à formação:

- a) a organização administrativa classifica as instituições segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras em pública (criadas por Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo, classificadas em federal, estadual ou municipal) e privada (criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação, podendo ser ainda com fins lucrativos, sem fins lucrativos e filantrópicas), conforme demonstrado na Figura 3.1.

De acordo com Sampaio (2001), as instituições comunitárias são as que, criadas com ou sem interveniência do poder público local, são organizadas por comunidades nelas atuantes e a elas vinculadas por seus objetivos educacionais. As filantrópicas são as reconhecidas como tal pelo órgão competente, desde que se destinem exclusivamente a uma prestação de serviços educacionais que possa ser caracterizada pela gratuidade total ou parcial como benefício. As confessionais são instituições vinculadas a confissões religiosas legalmente constituídas ou a associações religiosas a elas ligadas, também reconhecidas legalmente.

- b) a organização acadêmica caracteriza a competência e responsabilidade da instituição. Estão classificadas em instituições universitárias (universidades, universidades especializadas e centros universitários) e instituições não universitárias (faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de educação, centros federais de educação tecnológica e centros de educação tecnológica).
- c) a organização quanto à formação caracteriza o tipo de curso que a instituição oferece, podendo ser cursos de graduação, sequenciais, pós-graduação (lato sensu e strictu sensu) e extensão, oferecidos de forma presencial ou a distância, conforme demonstrado na Figura 3.1.

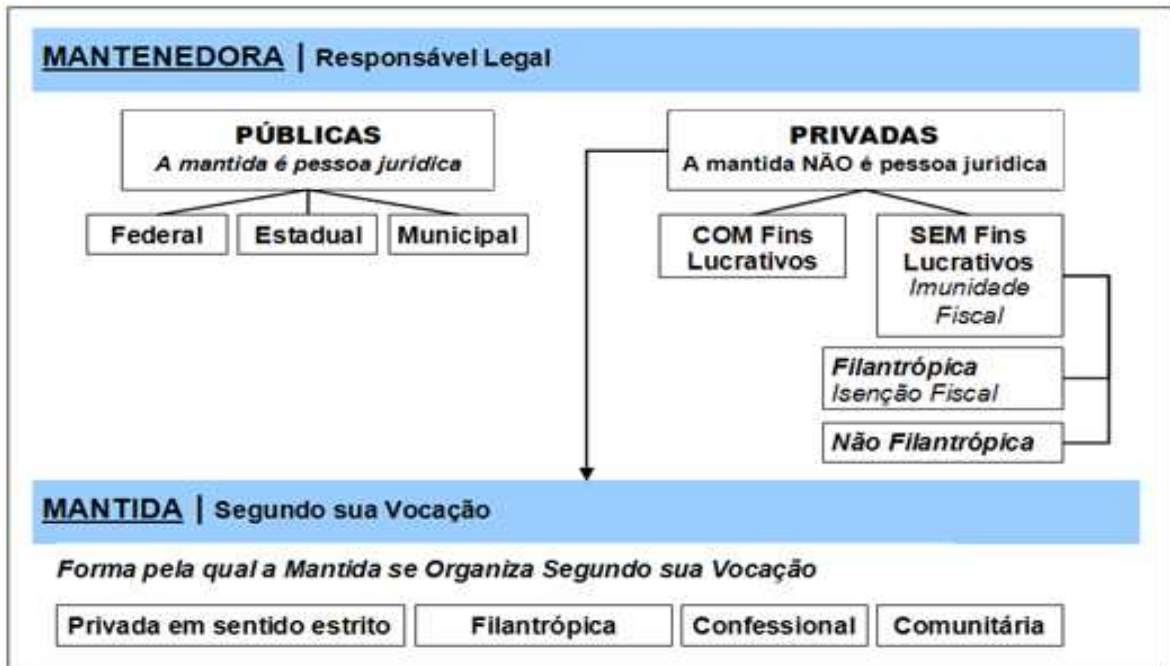


Figura 3.1 – Organização Administrativa do Ensino Superior.  
Fonte: MEC (2007).

Nos sistemas de ensino superior em que os setores privados representam maior dimensão como o do Brasil, o da Colômbia, o do Japão, o das Filipinas, entre outros, o crescimento da matrícula no setor privado e a ampliação do número de estabelecimentos particulares foram, em geral, acompanhados de um processo de diferenciação institucional. Sampaio (2001) afirma que a principal característica do setor privado de ensino superior é sua heterogeneidade.

### 3.3 Esfera política - as associações

Para melhor visibilidade sobre a área de atuação das associações e o setor que representa, o Quadro 3.1 foi elaborado de acordo com Almeida (2001) e adaptado para esta dissertação.

Além desses, foram caracterizados, também, outros atores do campo político, que representam e defendem os interesses de segmentos que compõem o ensino superior, todos com influência nacional, conforme relatado anteriormente.

Quadro 3.1 – Associações de Representação Nacional das Instituições do Ensino Superior.

<b>Setor</b>	<b>Segmento</b>	<b>Associações</b>
<b>Público</b>	Federais	<b>ANDIFES</b> – Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
	Estaduais e Municipais	<b>ABRUEM</b> – Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
<b>Privado</b>	Comunitárias e Particulares	<b>ABRUC</b> – Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
		<b>ANUP</b> – Associação Nacional de Universidades Particulares <b>ABMES</b> – Associação Brasileira dos Mantenedores do Ensino Superior <b>ABESC</b> – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas <b>ANACEU</b> – Associação Nacional dos Centros Universitários

Fonte: Adaptado de Almeida (2001, pg.21).

### 3.3.1 O CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras)

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras foi criado em 1966 e congrega reitores de todas as universidades brasileiras, públicas e privadas, já reconhecidas pelo MEC. No tocante à organização interna, o CRUB tem, em seu colegiado, o Conselho Deliberativo e o Conselho Fiscal. O Deliberativo é formado por membros natos – presidente, vice-presidente e ex-presidente e por membros titulares – dois representantes de cada uma das seguintes associações: ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior), ABRUEM (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais), ANUP (Associação Brasileira de Universidades Particulares), ABRUC (Associação Brasileira de Universidades Comunitárias), num total de oito e igual número de suplentes. Como as universidades do CRUB estão divididas por regiões geográficas, o Conselho Deliberativo conta, ainda, com quatro representantes das cinco regiões como titulares e três suplentes. Compõem o Conselho Fiscal do Colegiado três membros titulares e um suplente. Essa composição tem efeitos imediatos sobre a forma e a eficácia de sua atuação (SAMPAIO, 2001).

O conselho é um órgão tradicional no campo político do ensino superior, com legitimidade nas instâncias federais decisórias da política para esse nível de ensino, nos meios

acadêmicos e na opinião pública de modo geral. Todavia, o relativo equilíbrio da representação entre setor público e privado, laico e confessional, agravado pela polarização política entre algumas associações filiadas – em que a ANDIFES e a ANUP são exemplos clássicos – mostram-se, com efeito, impeditivos para a construção de uma identidade própria do CRUB e para ao desempenho de seu papel de proponente de políticas para o ensino superior. A atuação do CRUB no processo de formulação de políticas para a área é dispersa e tende a se limitar a considerações pontuais por seu presidente.

Se, por um lado, a própria mudança da composição do CRUB tendeu a enfraquecer sua participação no processo de formulação de políticas para o ensino superior, posta que a diversidade – e polaridade – dos interesses nele representados inviabilizam o consenso, por outro, a própria debilidade como ator político conflui para projetar não o colegiado, mas a figura de seu presidente. O presidente do CRUB deve representar o conjunto das universidades brasileiras.

A postura do CRUB tem relação às políticas do MEC para a área do ensino superior, na realidade, revela mais inconstância do que crítica renitente. Na inconstância há omissões significativas (SAMPAIO, 2001).

A arena do CRUB é, com efeito, muito complexa – o que explica sua dificuldade em tomar posições em relação a temas para os quais não existe consenso entre seus associados (SAMPAIO, 2001).

Outro aspecto importante da atuação do CRUB é o fato de ele não se afirmar como interlocutor do Governo. A disposição ou animosidade do CRUB para cooperar com as políticas de governo é um elemento conjuntural; elemento esse que é reforçado pela própria incapacidade do órgão de definir políticas como colegiado, pela sua conseqüente debilidade e inconstância diante das políticas de governo para a área. Nesse contexto, a projeção que o cargo de presidente do CRUB confere à pessoa do reitor que o ocupa, ou já o ocupou, nas arenas decisórias do Governo Federal, parece, efetivamente, ter maior peso no seu eventual envolvimento do que na sua vinculação a setores e segmentos que estão representados no órgão.

### **3.3.2 A ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior)**

A ABMES, diferentemente da composição de fórum do CRUB, é uma associação que representa, com exclusividade, os interesses do setor privado, em especial as mantenedoras, os “donos” dos estabelecimentos de ensino superior. Trata-se, sem dúvida, de

uma associação que tem conseguido, nos últimos anos, não só ampliar o número de seus filiados, mas manter-se como a única associação dessa natureza de âmbito nacional (SAMPAIO, 2001).

Em termos jurídicos, as mantenedoras filiadas à ABMES definem-se, em quase sua totalidade, como pessoa jurídica de direito privado, classificando-se em associações civis, sociedade civil ou fundações.

De forma similar ao CRUB, a ABMES é uma interseção de conjuntos distintos. Se o CRUB representa as universidades brasileiras, independentemente do tipo de dependência administrativa que essas instituições possam ter, a ABMES representa as mantenedoras das instituições particulares de ensino superior, sejam essas entidades laicas ou confessionais, não importando, também, a natureza institucional dos estabelecimentos mantidos. No caso, o produto não é a natureza da instituição, como ocorre com o CRUB que reúne as universidades, mas, sim, a condição comum de mantenedoras dos estabelecimentos de ensino superior.

O CRUB e a ABMES são entidades com características muito diferentes. Como associação, faz parte dos requisitos integrantes da ABMES a pluralidade de pessoas e o escopo comum que a anima. Seu patrimônio tem a finalidade instrumental para a obtenção dos objetivos de seus associados, mesmo que se distingam em associações civis próprias (sociedades), fundações e mesmo autarquias.

A ABMES, como associação, não tem representação em nenhum fórum maior de formulação de políticas para o ensino superior. Na prática, contudo, faz-se presente, pelos seus associados, nas principais arenas de ensino superior do país, com destaque no próprio CRUB e no Conselho Nacional de Educação.

Tal presença da ABMES deve-se, em primeiro lugar, ao fato de, muitas vezes, a mesma pessoa acumular as funções de presidente da mantenedora (dono do estabelecimento), de reitor de universidade e/ou participar de conselhos maiores (como o CRUB e o CNE) na qualidade de representante de associações (ANUP, ABRUC). Nesse sentido, a sobreposição de representação em diferentes órgãos de interesse contribui para que a ABMES encaminhe seus pleitos a diversas arenas, por meio dos filiados que representa como associação. Outra razão, ainda relacionada à forma de atuação da ABMES, diz respeito à adoção de um estilo de fazer política, o qual segue de perto as mudanças que ocorrem na moldura legal que regulamenta o sistema e, em especial, o setor privado. Igual atenção é dispensada às propostas de políticas pontuais para a área de ensino superior, formuladas no âmbito de comissões no CNE, mesmo as que ainda se encontram em processo de formulação

e discussão no MEC. Estar ligada ao processo de formulação de políticas, ser seu canal de transmissão aos associados e, se possível, influir nos bastidores desse processo são as principais características da atuação oficial da ABMES no momento.

Nesse sentido, sem deixar de lado suas formas tradicionais de atuação, a ABMES vem procurando inová-las, ajustando, assim, seu discurso às principais questões do debate sobre o ensino superior, ampliando e diversificando seus interlocutores. Isso vem ocorrendo sem perder de vista os interesses comuns aos associados que representam – o interesse das mantenedoras – e os temas pertinentes, sob a perspectiva dessa associação, ao sistema em seu conjunto.

Em 1983, em meio ao primeiro sinal de diminuição do ritmo de crescimento do setor privado, a ABMES, recentemente criada, promoveu um encontro nacional, o primeiro de sua história, para debater uma nova postura do ensino privado, no atinente à qualidade, expansão e financiamento do ensino superior no país (Mendes e Castro, citado por SAMPAIO, 2001). O encontro gerou, além de marketing institucional da própria associação, uma variedade de diagnósticos que serviram para a ABMES identificar os interlocutores / atores do sistema e orientar sua atuação nas diversas instâncias de governos e da academia. Na realidade, o encontro promoveu mais do que o mapeamento dos atores: cristalizou a aproximação a ABMES com setores da burocracia ligados à área de planejamento e regulamentação do ensino superior – Ipea (Instituto de Planejamento Econômico e Social) Seplan, Sesu, Capes, Finep, CFE, entre outros. Muitos dos expositores convidados, sobretudo os dos setores da burocracia, permanecem, até hoje, muito próximos da Associação, atuando como consultores e também na defesa dos interesses das mantenedoras do ensino superior privado (SAMPALIO, 2001).

A ABMES concentra-se nos aspectos pontuais da legislação que têm implicações diretas sobre a organização, funcionamento, expansão do ensino superior privado e, fundamentalmente, sobre a autonomia das mantenedoras dos estabelecimentos de ensino superior. Uma vez que seleciona questões específicas, a estratégia da ABMES não é questionar a propriedade das políticas de governo para a área, tampouco por em dúvida a legitimidade delas, mas apontar para os aspectos que, no entender da entidade, são questionáveis do ponto de vista da legitimidade jurídica das novas normas ou são inescusáveis considerando-se a realidade dos estabelecimentos privados (SAMPALIO, 2001).

A outra forma de atuação da ABMES é a negociação da revisão jurídica da moldura legal que regulamenta o sistema de ensino superior, em especial o setor privado. É no âmbito das questões jurídicas que a associação, efetivamente, exerce sua influência direta e,

muitas vezes, muda os rumos das políticas para o ensino superior. A ABMES possui uma publicação, a revista Estudos.

### 3.3.3 ABESC, ANUP E ABRUC

A Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica (ABESC), a Associação Nacional das Universidades Privadas (ANUP) e a mais recente Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) são ilustrativas no movimento de disjunção, fragmentação e sobreposição de interesses no setor privado de ensino superior. Enquanto a ANUP já representou o conjunto das universidades particulares – laicas, confessionais e/ ou comunitárias – e a ABESC congrega todas as instituições católicas de ensino superior e não apenas as universidades, a ABRUC é uma associação exclusiva das universidades que se definem como comunitárias; definição essa que se sobrepõe ao caráter laico ou confessional dos estabelecimentos, pretendendo até mesmo sobrepor-se ao caráter público e privado do sistema de ensino superior (SAMPAIO, 2001).

A ABRUC resulta de dois movimentos de disjunção (no interior da ANUP e da ABESC) e de um terceiro de reunião. O fundamental para fazer parte da ABRUC é possuir identidade de universidade católica (SAMPAIO, 2001).

Consolidar e difundir a imagem de “comunitária” das universidades associadas à ABRUC, tornando seus efeitos conhecidos e valorizados no âmbito do próprio Governo e na sociedade em geral são, da perspectiva dos dirigentes da associação, fundamentais para a sua influência política no processo de negociação dos interesses do segmento universitário que representa. A estratégia da ABRUC é, portanto, também a de diferenciar-se das formas mais tradicionais de atuação das associações de representação de interesse. As demandas e interesses que a Associação defende não podem, do ponto de vista de suas associadas, ser jamais confundidos com os interesses e demandas dos outros particulares. Todo esforço da ABRUC dirige-se para atribuir um valor público – social e humanitário – às suas reivindicações como se, desse modo, elas parecem mais legítimas do que as demandas de outras entidades representativas do ensino superior. Por isso, é em nome de um bem público que a ABRUC constrói seu discurso como associação e orienta sua atuação nas esferas decisórias do Governo.

De acordo com Padre Waldemar Martins, então reitor da Universidade Católica de Santos, na Manifestação do Grupo das Comunitárias na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, caracterizou as universidades comunitárias como uma forma alternativa de

viver: escola não estatal, mas pública pelo serviço que presta; escola particular se quiserem, mas sem privatizar interesses que serão sempre os da comunidade onde ela se insere, procurando somar forças da sociedade para o bem maior da educação, daí, escola comunitária (SAMPAIO, 2001).

Ainda para a autora, na construção da identidade das universidades comunitárias, nota-se, que a ênfase recai muito mais nos aspectos que procuram distingui-las das demais universidades particulares, ou seja, no que elas negam ser, do que na apresentação de suas próprias características. O exame dos documentos do grupo das universidades comunitárias, permite ver com clareza esse processo de construção da identidade das universidades comunitárias mediante a negação de ser o outro, as universidades particulares. Por isso a necessidade de reafirmar a dimensão pública da universidade comunitária.

As questões centrais da agenda da ABRUC, segundo Sampaio (2001) são:

- a) a luta pela exclusividade, como segmento particular do ensino superior, do acesso aos recursos públicos.
- b) a avaliação institucional no âmbito das políticas de avaliação do MEC;
- c) a revitalização do crédito educativo.

As idéias de bem comum, de corresponder às demandas da sociedade e outras proposições nesse sentido, na realidade, estão enfeixadas junto com a questão-chave no discurso da ABRUC: a democratização do acesso ao ensino superior e a garantia da permanência do estudante na universidade.

As comunitárias querem que o Governo as reconheça como diferentes, guardiãs dos interesses públicos, da justiça social e, sobretudo, como um modelo de qualidade educacional-pedagógica e de integridade administrativo-financeira para o conjunto dos estabelecimentos de ensino superior no país e que as subvençionem em função disso.

### **3.3.4 A ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior)**

De acordo com o portal da ANDIFES (30/4/07), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, criada em 1989, é a representante oficial das instituições federais de ensino superior (IFES) na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral.



No estatuto da associação, acessado em (30/4/07), a ANDIFES tem como objetivo a integração das instituições federais de ensino superior, sua valorização e defesa e a representação do conjunto de suas filiadas, inclusive judicial.

Para atingir seus objetivos, a ANDIFES promove estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por meio de congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos; promove intercâmbio de informações e experiências com instituições de ensino e pesquisa, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras; articula com diversos entes públicos nas esferas federal, estadual e municipal; assessora as instituições federais de ensino superior no equacionamento de questões político-administrativas, jurídicas e técnicas, pertinentes a sua problemática interna, e ao relacionamento com os poderes públicos.

### **3.3.5 A ANACEU (Associação Nacional dos Centros Universitários)**

A Associação Nacional dos Centros Universitários foi criada em 1999, conforme informações acessadas no portal da ANACEU, em 30/4/07. Tem como principais objetivos: defender e representar os interesses dos centros universitários instalados em todo o território nacional perante os três poderes, nas esferas federal, estadual e municipal; consolidar o centro universitário como importante figura na estrutura do ensino superior brasileiro, com autonomia e liberdade de atuação; promover atividades culturais, de quaisquer espécies, visando ao aperfeiçoamento do ensino superior brasileiro; incentivar a produção de pesquisa universitária, seja por meio de bolsas de estudos, seja pela publicação de obras literárias de importante valor acadêmico.

### **3.3.6 ANAMEC (Associação Nacional de Mantenedores de Escolas Católicas)**

Segundo o portal da ANAMEC, acessado em 30/4/7, a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil foi criada em 1993, por um grupo de mantenedoras de escolas católicas, com a finalidade de defender os interesses e os direitos do sistema católico de ensino, bem como promover o desenvolvimento, o aperfeiçoamento e a consolidação do referido sistema.

A missão da ANAMEC, expressa em seu Estatuto, acessado por meio do portal da associação, em 30/4/07, é congregar as instituições mantenedoras de estabelecimentos confessionais católicos de educação e ensino em todos os níveis, graus e modalidades,

sediadas em qualquer Estado da União em ordem a constituir uma entidade de classe de âmbito nacional, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive para os fins do Inciso IX do Artigo 103, da Constituição Federal; articular a ação conjunta de todas as instituições associadas, com o objetivo de somar forças na busca de meios e condições que assegurem o pleno exercício do direito de liberdade de consciência e de livre associação no campo da educação, com a consequente garantia do exercício de liberdade de educação e ensino, e da existência da Escola da identidade confessional católica, como força construtora da sociedade; representar as associadas junto aos órgãos federais, estaduais e municipais, bem como junto às instituições de direito privado, nas questões de interesse comum da categoria; atuar politicamente no interesse de suas associadas junto às diversas instâncias que integram a vida pública nacional, e/ou nesta interferem direta ou indiretamente; prestar serviços às suas associadas em questão de seu interesse, promovendo iniciativas que visem a melhoria da qualidade e a própria continuidade de sua atuação; informar e formar opinião pública em questões relativas à escola católica e de interesse desta.

A ANAMEC oferece aos seus associados diversos serviços como: boletim informativo, por meio do qual periodicamente as associadas recebem notícias e informações de interesse geral; atendimento jurídico específico para assuntos junto aos órgãos oficiais localizados em Brasília; realização de seminários sobre temas de interesse do sistema católico de ensino; acompanhamento dos assuntos de interesse geral das escolas e universidades católicas junto ao congresso nacional e aos órgãos do poder executivo; manutenção de intercâmbio de idéias e ações com outros órgãos representativos das escolas e universidades particulares.

### **3.3.7 ABRUEM (Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais)**

De acordo com as informações disponíveis e acessadas no portal da associação em 30/4/07, a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Públicas, Estaduais e Municipais - ABRUEM - foi criada por ocasião do XII Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais Brasileiras, na cidade de Maringá, Paraná, em 1991.

No mesmo Fórum, foi aprovado o Estatuto, que a define como uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede na capital da República.

O objetivo geral da ABRUEM pode ser expresso, nos termos do Art. 1º do seu Estatuto, como sendo a congregação das universidades estaduais e municipais brasileiras em torno de seus propósitos institucionais. O principal foco de atuação da associação tem sido

proporcionar um espaço de encontro e discussão em que os reitores das universidades públicas brasileiras que lhe são filiadas troquem informações, discutam e aprofundem temas prioritários da agenda do ensino superior e decidam sobre ações de interesse comum. Além disso, compete-lhe, ainda, dar suporte à implementação dessas decisões, quando necessário, junto às autoridades competentes do governo e do setor privado.

Dos foros e dos eventos regionais, participam altas autoridades dos setores governamental e acadêmico, além de personalidades de destaque na sociedade brasileira em geral.

São finalidades da ABRUEM: promover a integração das universidades públicas estaduais e municipais, sua valorização e defesa; representar o conjunto das universidades públicas estaduais e municipais; coordenar os interesses comuns de seus associados; estimular a ação conjunta de seus associados no âmbito nacional, regional e local; assessorar os associados junto aos órgãos públicos e privados, entidades e organismos nacionais e internacionais; prestar, mediante prévio acordo, serviços específicos solicitados por seus associados.

Para dar cumprimento às suas finalidades, a ABRUEM desenvolve, dentre outras, as seguintes ações: discussões das políticas do ensino superior, notadamente do ensino superior público, sua promoção e a defesa de seus interesses frente a entes públicos e privados; cooperação com órgãos privados, nacionais e internacionais e da administração pública federal, estadual e municipal; intercâmbio com instituições de ensino, pesquisa, ciência, tecnologia e cultura, bem como órgãos ou agentes financiadores nacionais e internacionais; promoção de congressos, conferências, seminários, encontros, cursos e outros eventos.

A ABRUEM é um dos segmentos característicos das instituições de ensino superior, mantendo estreita relação com o CRUB. Com efeito, várias de suas filiadas são também membros do CRUB, além do que a entidade mantém dois representantes nas instâncias consultivas daquele órgão.

### **3.4 Os sindicatos**

No ensino superior, configuraram-se algumas categorias sindicais como a dos docentes, dos mantenedores e dos patrões com atuação nacional ou estadual. Este estudo selecionou aqueles que possuem representatividade nacional, visto que são tantas as

representações que se poderia elaborar uma pesquisa somente sobre esse tema, o que não é caso desta dissertação.

#### **3.4.1 ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior)**

A ANDES é uma entidade nacional que visa garantir a sindicalização dos professores do terceiro grau de forma autônoma e democrática.

De acordo com o portal da entidade, acessado em 20/5/97, a ANDES esteve presente, juntamente com entidades como a OAB e ABI, no Comitê Nacional Pró-Diretas, no Fórum Nacional da Educação na Constituinte, na Frente Nacional de Entidades Sindicais, Democráticas e Populares, na Constituinte, no Comando Nacional dos Trabalhadores em Estatais e Funcionários Públicos.

Colaborou com a elaboração da Proposta das ADs e da ANDES para a universidade brasileira e plataforma dos docentes do ensino superior para a Constituinte, de propostas para a educação brasileira.

As vitórias obtidas pelos docentes por meio de suas mobilizações e greves nacionais (Carreira Docente Unificada, Lei da Isonomia e Aposentadoria Especial), colocaram a ANDES bem longe de ser uma entidade de professores públicos.

Há muitos anos os trabalhadores, as entidades sindicais, consensualmente, lutam pela liberdade de organização sindical, pelo não atrelamento ao Ministério do Trabalho, pelo direito de sindicalizado de funcionário público.

A Constituição, ao decidir pelo tratamento diferenciado aos professores das redes pública e particular do terceiro grau, aponta a divisão. A proposta da ANDES para a universidade brasileira implica, portanto, a manutenção da forma de organização nacional, representante dos dois setores, capaz de contrapor esse tratamento diferenciado e alcançar a extensão das conquistas da rede pública aos professores da rede particular (carreira docente, regime de trabalho, etc).

A ANDES possui uma publicação: a Revista Universidade e Sociedade.

#### **3.4.2 PROIFES (Fórum de professores das Instituições Federais de Ensino Superior)**

De acordo com o portal do sindicato, acessado em 3/5/07, o PROIFES – Fórum de professores das Instituições Federais de Ensino Superior foi fundado em outubro de 2004.

É uma entidade democrática, laica e apartidária, cujo objetivo é manter efetiva e integral autonomia em relação ao Estado e a instâncias institucionais de qualquer natureza.

O PROIFES tem por finalidade e objetivos: defender, intransigentemente e por princípio, o direito à divergência e o respeito a diferenças de idéias e opiniões; debater as especificidades das instituições federais de ensino superior e de seus professores; discutir a essencialidade das instituições federais de ensino superior - sua missão de fio condutor de um sistema nacional público responsável pela garantia do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociáveis e de qualidade; pela formação crítica e competente dos profissionais; pela produção e difusão do conhecimento - atividades essas indispensáveis à construção de uma realidade social mais justa e ao desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país; representar política, econômica, cultural e socialmente os interesses e os anseios dos professores das instituições federais de ensino superior associados; fundar e manter, em conjunto com outras entidades vinculadas à educação superior do país; promover interlocução permanente com a sociedade política e civil, com as pertinentes associações e organizações profissionais, científicas, institucionais e sindicais, discutindo a importância e o papel das instituições federais de ensino superior com os diversos atores sociais; zelar pelo livre exercício e pela publicidade, legalidade e moralidade dos mecanismos de admissão, promoção e demissão de professores; representar e defender, em juízo e fora dele, todos os seus associados; promover o intercâmbio científico, cultural e social entre os professores das instituições federais de ensino superior; defender melhores condições de trabalho e de remuneração para os professores das instituições federais de ensino superior; lutar por dotações orçamentárias adequadas e periódicas para a infraestrutura, o ensino, a extensão e a pesquisa nas instituições federais de ensino superior; prestar, dentro de suas possibilidades, ampla assistência a seus associados.

### **3.4.3 FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras)**

De acordo com o portal da federação, acessado em 3/05/07, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA-Sindical), foi fundada em dezembro de 1978, sob a denominação de Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras. Trata-se de um órgão sindical que congrega sindicatos de trabalhadores das instituições de ensino superior e das instituições vinculadas ao ensino de terceiro grau a ela associadas, sob quaisquer denominações, em todo o território nacional.

A FASUBRA-Sindical é uma entidade democrática, sem caráter religioso ou político-partidário e independente em relação ao Estado, aos patrões e às administrações universitárias. Tem por objetivos e prerrogativas: representar, sindicalmente, em nível nacional, o conjunto da categoria junto às entidades e instituições privadas ou públicas, abrangidas as esferas federal, estadual e Municipal, observando as prerrogativas das entidades filiadas no âmbito de sua base territorial; defender os interesses e os direitos coletivos e individuais dos membros da categoria profissional, observadas as disposições estatutárias e legais; promover medidas atinentes à orientação, informação e proteção jurídica e técnica às entidades filiadas; promover a integração permanente entre as entidades filiadas e representá-las judicial e extrajudicialmente; estudar e buscar solução para todos os assuntos submetidos à sua apreciação e que se relacionem com os trabalhadores da base das entidades filiadas; manter intercâmbio com as demais organizações de representação do ramo de atividade econômica - Educação - em particular e as demais de forma geral; desenvolver atividades culturais, sociais e esportivas, pugnando desse modo pela elevação do nível sociocultural da categoria; zelar pela manutenção da dignidade dos trabalhadores das instituições de ensino superior e pelo aperfeiçoamento e administração universitária, bem como da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão produzidos nas IES; pugnar pela integração com os movimentos e entidades nacionais e internacionais que lutam em defesa dos interesses do conjunto da classe trabalhadora em geral e dos trabalhadores em educação em especial; celebrar contratos, convenções e acordos coletivos observados as disposições previstas no estatuto da instituição; filiar-se a outras organizações de caráter sindical de grau superior, no território nacional ou fora dele, desde que aprovado no Congresso Nacional da FASUBRA-Sindical; defender e praticar solidariedade entre os povos para a concretização da paz e do desenvolvimento em todo o mundo; lutar pela defesa das liberdades individuais e coletivas, pelo respeito à justiça social, pelos direitos fundamentais dos homens, mulheres e crianças e pelo fim de toda e qualquer forma de opressão e exploração; lutar em defesa do meio ambiente e pela qualidade de vida.

### **3.5 Esfera econômica - agência de fomento à pesquisa**

#### **3.5.1 CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)**

De acordo com o portal da instituição, acessado em 2/5/07, o CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, foi criado pela Lei nº 1.310

de 15 de janeiro de 1995, uma Fundação, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), para o apoio à pesquisa brasileira. Contribuindo diretamente para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas em várias áreas de conhecimento), o CNPQ é, desde sua criação, até hoje, uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento.

Os investimentos feitos pelo CNPQ são direcionados para a formação e absorção de recursos humanos e financiamento de projetos de pesquisa que contribuem para o aumento da produção de conhecimento e geração de novas oportunidades de crescimento para o país.

O CNPQ tem como missão promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e contribuir na formulação das políticas nacionais de C&T.

Para efetivar seus processos decisórios, tanto quanto às questões administrativas como às relativas a sua função de fomentar a pesquisa no país, o CNPQ conta com a análise de alguns grupos, como o conselho deliberativo (CD), que é a maior instância de poder decisório da agência.

As análises e julgamentos referentes às solicitações de bolsas e auxílios são feitas por pesquisadores que constituem a assessoria científico-tecnológica e têm atribuições específicas atuando de acordo com suas especialidades.

A diretoria executiva do CNPQ é formada por um presidente, um vice-presidente e por três diretores - todos nomeados pelo presidente da república.

### **3.6 Esfera social - os alunos**

O MEC/Inep não publica dados socioeconômicos sobre os alunos do ensino superior. Pesquisa, por meio do Censo da Educação Superior, informações quantitativas sobre número de vagas, inscrições, ingressantes, concluintes, distribuídos entre os setores públicos e privados, nas instituições, regiões e cidades brasileiras. Somente a partir de 2003, com a introdução do ENEM (1998) – Exame Nacional do Ensino Médio, foram coletados dados socioeconômicos do alunado concluinte ou egresso do Ensino Médio, portanto aptos a frequentar o Ensino Superior.

Esses dados contribuem para que se defina um possível perfil do aluno ingressante do ensino superior, no entanto, não caracteriza o aluno do ensino superior, tão pouco o aluno do setor público ou do privado. Vale lembrar, também, que muitas instituições de ensino superior, utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como

parte ou totalidade, nos seus processos seletivos. Além disso, a nota do ENEM também é condição *sine qua non* para os candidatos do PROUNI – Programa Universidade para todos, inscreverem-se no programa, por isso, a cada ano, aumenta o número de participantes no ENEM.

Essas informações foram apresentadas no Quadro 3.2, tendo, como referência, os anos de 1998 e 2006, que englobam as estatísticas disponíveis desde a implantação do ENEM.

Quadro 3.2 – Número de concluintes do Ensino e Médio e participantes do ENEM (1998 e 2006).

<b>Ano</b>	<b>Concluintes Ensino Médio (3º+4º+não seriado)</b>	<b>Inscritos no ENEM</b>	<b>Participantes no ENEM</b>
1998	1.903.271	150.944	111.018
2006	2.481.950	3.644.543	2.715.101

Fonte: Elaborado com base em dados do micro dados do ENEM 1998-2006. MEC/Inep.

### 3.6.1 A oferta e a procura pelo ensino superior

O ensino superior no Brasil expandiu-se, com maior evidência, a partir de 1997, com a mudança da moldura legal do setor, ou seja, com a regulamentação da LDB e também com o aumento do número de concluintes do ensino médio. Essa expansão ocorreu tanto no setor público quanto no privado, em proporções diferentes.

Elucidando a expansão ocorrida no setor, foram apresentados, a seguir, comparações dos números de vagas, inscrições, ingressantes, concluintes e matrículas totais, obtidas no Censo da Educação Superior, fornecidas pelo Inep/MEC, no Brasil, do setor privado e público. Analisou-se um período de vinte cinco anos (1980 a 2005). A referência aos anos de 1997/1998 fez-se necessária, uma vez que, neste ano, percebe-se o início da expansão do setor, pelos motivos expostos anteriormente.

Tabela 3.1 – Número de Vagas Ofertadas no Brasil, no Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	404.814	<b>100</b>	534.847	<b>100</b>	2.435.987	<b>100</b>
<b>Público</b>	126.940	<b>31,4</b>	171.048	<b>32,0</b>	313.368	<b>12,9</b>
<b>Privado</b>	277.874	<b>68,6</b>	363.799	<b>68,0</b>	2.122.619	<b>87,1</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.



Analisando as informações da Tabela 3.1, houve um crescimento de 1998 para 2005 de 355,4% no número total de vagas no Brasil, sendo 146,8 % no setor público e 663,8% no setor privado.

De 1980 a 1998, o setor público ampliou, em 34,7% o número de vagas, enquanto que o setor privado 30,9%. De 1998 a 2005 ocorre o inverso, o setor privado ampliou suas vagas em 483,4%, enquanto o setor público 83,2%.

Além disso, foi evidente a expansão do número de vagas no setor privado em relação ao setor público, atingindo 87,1% das vagas em 2005.

Tabela 3.2 – Número de Candidatos Inscritos no Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	1.803.567	<b>100</b>	1.836.859	<b>100</b>	5.060.956	<b>100</b>
<b>Público</b>	851.714	<b>47,2</b>	1.044.861	<b>56,9</b>	2.306.630	<b>45,6</b>
<b>Privado</b>	951.853	<b>52,8</b>	791.998	<b>43,1</b>	2.754.326	<b>54,4</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Na Tabela 3.2, observa-se um crescimento de 1998 para 2005, de 180,6%, no número total de inscritos nos processos seletivos e vestibulares no ensino superior, sendo 170,8 % no setor público e 189,4% no setor privado.

De 1980 a 1998, o setor público ampliou em 22,7% o número de inscritos, enquanto o setor privado reduziu o número de inscritos em 16,8%. De 1998 a 2005, ocorre o inverso, o setor privado ampliou consideravelmente suas inscrições em 247,8% comparando-se com o setor público 120,8%.

Tabela 3.3 – Número de Ingressantes no Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	356.667	<b>100</b>	410.910	<b>100</b>	1.397.281	<b>100</b>
<b>Público</b>	117.414	<b>32,9</b>	149.726	<b>36,4</b>	288.681	<b>20,7</b>
<b>Privado</b>	239.253	<b>67,1</b>	261.184	<b>63,6</b>	1.108.600	<b>79,3</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Analisando o peso de cada setor em relação ao total de inscritos, observa-se que, em 2005, os setores mantêm praticamente a mesma representatividade que em 1980, mesmo com a expansão do número de vagas.

Na Tabela 3.3, é possível observar que, de 1998 para 2005, houve um crescimento de 291,8% no número total de ingressantes no ensino superior do Brasil, sendo 145,9 % no setor público e 363,4% no setor privado.

De 1980 a 1998, o setor público ampliou em 27,5% o número de ingressantes, enquanto o setor privado aumentou 9%. De 1998 a 2005, ocorre novamente o inverso, o setor privado ampliou o número de ingressantes em 324,5%, enquanto o setor público 92,8%.

Comparando-se o número de ingressantes com o número de vagas, observa-se que, em 2005, 92,1% das vagas foram preenchidas no setor público e 52,2% no setor privado, demonstrando o desequilíbrio desse setor, que cresceu desordenadamente.

Tabela 3.4 – Número de Concluintes do Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1997</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	226.423	<b>100</b>	232.275	<b>100</b>	717.858	<b>100</b>
<b>Público</b>	80.948	<b>35,8</b>	76.847	<b>33,1</b>	195.554	<b>27,2</b>
<b>Privado</b>	145.475	<b>64,2</b>	155.428	<b>66,9</b>	522.304	<b>72,8</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Na Tabela 3.4, observa-se que, de 1980 para 2005, houve um crescimento de 217% no número total de concluintes no ensino superior do Brasil, sendo 141,6 % no setor público e 259% no setor privado.

De 1980 a 1997, o setor público reduziu em 5,1 % o número de concluintes, enquanto que o setor privado cresceu 6,8 %. De 1997 a 2005, o setor privado ampliou o número de concluintes em 236 %, enquanto o setor público, 154,5%.

Destaca-se, por fim, a relevância do setor público em relação ao número de concluintes comparado ao número de alunos ingressantes. Em 2005, esse percentual foi de 67,7%, enquanto, no setor privado, esse percentual foi de 47,1%.

Tabela 3.5 – Número Total de Matrículas do Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	1.377.286	<b>100</b>	1.594.668	<b>100</b>	4.453.156	<b>100</b>
<b>Público</b>	492.232	<b>35,7</b>	653.516	<b>41,0</b>	1.192.189	<b>26,8</b>
<b>Privado</b>	885.054	<b>64,3</b>	941.152	<b>59,0</b>	3.260.967	<b>73,2</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Por fim, na Tabela 3.5, pode-se observar que, de 1980 para 2005, houve um crescimento de 223,3 % no número total de matrículas no ensino superior do Brasil, sendo 142,2 % no setor público e 268,4 %, no setor privado.

De 1980 a 1998 o setor público ampliou em 32,8 % o número de matrículas, enquanto o setor privado cresceu 6,3 %. De 1998 a 2005, o setor público ampliou o número de matrículas em 82,4 %, enquanto o setor privado, 246,5%.

Além dos dados ora analisados, destacou-se também na esfera social a representação política dos estudantes na figura da UNE.

### **3.6.2 A representação dos alunos - UNE (União Nacional dos Estudantes)**

O movimento estudantil é composto por uma rede de entidades civis de caráter público que representam os interesses e as opiniões de uma importante parcela da sociedade. Estes se reúnem em torno de Centros Acadêmicos (CAs), Grêmios Estudantis, Executivas de Curso, Diretórios Central dos Estudantes (DCEs), entidades estaduais, a UNE, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES e as organizações continentais, como a OCLAE (Organização Caribenha e Latino Americana dos Estudantes).

A UNE é a entidade máxima de representação dos estudantes universitários. Uma das principais reivindicações da UNE, nos seus 69 anos, é pela educação pública, gratuita e de qualidade. Entretanto o papel da entidade não se resume às questões estritamente educacionais. Tradicionalmente, a UNE sempre participou ativamente dos principais acontecimentos da vida política do país. Por meio de diversas frentes de atuação, ela organiza a rede do movimento estudantil, cobra do poder público e busca mobilizar os jovens para participar e influenciar os rumos da educação e do país. A UNE é respeitada também internacionalmente, integrando a diretoria executiva da OCLAE e participando de inúmeros fóruns internacionais, como o Festival Mundial da Juventude e o Fórum Social Mundial, em ambas como coorganizadora.

O Brasil é um dos poucos países no mundo a ter uma entidade única, com força suficiente para unir o conjunto dos estudantes universitários. Na grande maioria dos países, o movimento dos estudantes é pulverizado, fragmentado em várias organizações. Aqui, as diferentes forças políticas e correntes de pensamentos que atuam no movimento estudantil se reúnem e se organizam, de forma plural e democrática, na União Nacional dos Estudantes.

A UNE obtém recursos de diversas maneiras. A principal delas é a contribuição voluntária dos estudantes por meio da carteirinha que garante o direito à meia-

entrada em atividades culturais com cinema, shows e teatro. Outra forma são os convênios e parcerias firmados entre a entidade e organizações, ligadas ou não ao poder público. Esses convênios são destinados à realização de projetos específicos e de interesse público.

### **3.6.3 Os fornecedores**

Além do que foi exposto até aqui sobre os principais atores do ensino superior, destacam-se outros segmentos, os quais foram denominados de fornecedores, que agem e interagem nesse ambiente, prestando diversos serviços como consultorias, bancos (públicos e privados), as editoras de livros, guias, revistas e jornais especializados, empresas desenvolvedoras de softwares, instituições que oferecem cursos de especialização para docentes, coordenadores e gestores, construtoras, arquitetos, empresas fornecedoras de móveis e equipamentos, institutos de pesquisa, organizadoras de eventos, escritórios de advocacia e cobrança, agências de publicidade, assessoria de imprensa, gráficas, assessorias de vestibular, assessorias de recursos humanos, entre outras.

Alguns fornecedores especializaram-se para atender às instituições de ensino superior, outros se adaptaram, para poderem atuar nesse mercado.

Muitos atores podem ser identificados no ensino superior. A tentativa deste capítulo foi caracterizar os principais, aqueles que direta ou indiretamente pressionam as IES a adequarem-se ao ambiente do ensino superior, sobretudo às demandas sociais.

### **3.7 Esfera funcional – os docentes**

O docente é um dos principais atores de todo sistema de ensino. O MEC/Inep apresenta, por meio do Censo da Educação Superior, realizado anualmente, dados quantitativos sobre esses profissionais, porém, mais uma vez, as informações qualitativas (socioeconômicas) ainda não são apresentadas oficialmente. Por isso, pouco se pode saber sobre esses atores.

Analisando as informações da Tabela 3.6, observa-se um crescimento de 178,7% no número de funções docentes no ensino superior, de 1980 a 2005, sendo 72,6% no setor público e 308,2% no setor privado.

O setor público que, em 1980, empregava 55% do total de docentes do país, cedeu espaço para o setor privado, empregando apenas 34% dos docentes em 2005.

Esse crescimento acompanhou as mudanças legais a partir de 1997, possibilitando um avanço do setor privado e, conseqüentemente, tornando-o o setor que mais empregava docentes para atender a demanda.

Tabela 3.6 – Número Total de Funções Docentes do Ensino Superior.

	<b>1980</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	109.788	<b>100</b>	165.122	<b>100</b>	305.960	<b>100</b>
<b>Público</b>	60.337	<b>55</b>	83.738	<b>50,7</b>	104.119	<b>34</b>
<b>Privado</b>	49.451	<b>45</b>	81.384	<b>49,3</b>	201.841	<b>66</b>

Nota: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Pode-se observar, na Tabela 3.7, que a expansão do ensino superior no setor privado foi acompanhada de uma quase totalidade de contratações de docentes no regime horista (93,9% dos docentes horistas em 2005, concentraram-se no setor privado).

Observa-se também que, no setor público, a contratação de docentes ocorre predominantemente em regime integral, representando 77,3% dessas contratações em nível nacional.

Tabela 3.7 – Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados), em 30/6/05, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho.

	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Tempo Integral</b>	<b>%</b>	<b>Tempo Parcial</b>	<b>%</b>	<b>Horista</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	305.960	<b>100</b>	100.480	<b>100</b>	67.654	<b>100</b>	127.826	<b>100</b>
<b>Público</b>	104.119	<b>34</b>	77.678	<b>77,3</b>	18.635	<b>27,5</b>	7.806	<b>6,1</b>
<b>Privado</b>	201.841	<b>66</b>	32.802	<b>32,7</b>	49.019	<b>72,5</b>	120.020	<b>93,9</b>

Nota: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 2005. MEC/Inep.

Em todo país, de acordo com o Censo da Educação Superior, 32,8% dos docentes trabalhavam em regime integral, 22,1 % em tempo parcial e 41,2% como horistas.

A predominância desse modelo de contratação (horista) muitas vezes conduz o docente a trabalhar em mais de uma instituição de ensino, para compor sua renda mensal. Esse tipo de contratação reflete-se, conseqüentemente, na pouca fidelidade do docente à instituição e, na maioria das vezes, na falta de condições de cumprimento de suas funções nos

colegiados de curso, como será analisado adiante nas respostas dos coordenadores às entrevistas desta pesquisa.

Tabela 3.8 – Número Total de Funções Docentes em Exercício por Grau de Formação do Ensino Superior.

	<b>1990</b>	<b>%</b>	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	131.641	<b>100</b>	165.122	<b>100</b>	305.960	<b>100</b>
<b>Graduação</b>	45.352	<b>34,5</b>	30.890	<b>18,7</b>	39.115	<b>12,8</b>
<b>Especialização</b>	41.597	<b>31,6</b>	57.677	<b>34,9</b>	89.908	<b>29,4</b>
<b>Mestrado</b>	27.753	<b>21,1</b>	45.482	<b>27,5</b>	110.992	<b>36,3</b>
<b>Doutorado</b>	16.939	<b>12,9</b>	31.073	<b>18,8</b>	65.897	<b>21,5</b>

Nota: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Acompanhando a expansão das matrículas e as exigências impostas pelo MEC às instituições, observa-se que, além do incremento significativo no número de docentes em todo país, ocorreu maior qualificação do corpo docente, sobretudo no número de mestres. Embora o número absoluto de docentes com graduação e especialização tenha crescido, observa-se que, relativamente, os docentes procuraram qualificar-se em nível *stricto sensu* adequando-se, cada vez mais, a moldura legal estabelecida pelo MEC de números mínimos de contratações de mestres e doutores nas instituições de ensino e também à busca por melhor remuneração. A Tabela 3.8 apresenta essas informações sistematizadas.

Quadro 3.3 – Relação Matrículas/Função Docente em Exercício, por Organização Acadêmica.

	<b>1988</b>	<b>1998</b>	<b>2005</b>
<b>Brasil (%)</b>	12,0	12,9	15,2
<b>Público (%)</b>	8,3	9,6	12,2
<b>Privado (%)</b>	16,7	16,2	16,8

Nota: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições.

Fonte: Elaborado com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

Observa-se que, de 1988 a 2005, houve um incremento na relação matrícula/docente no Brasil, conforme relacionado no Quadro 3.3. Esse avanço ocorreu principalmente no setor público, que possui um índice de aproveitamento de matrículas muito

maior que o setor privado, conforme já exposto anteriormente. No setor privado, os índices mantêm-se de 1988 a 2005.

### 3.7.1 Os funcionários técnico administrativos

Os funcionários técnico administrativos são pessoas que trabalham nas instituições de ensino superior ocupando funções administrativas como atendimento, secretaria, protocolo, marketing, recursos humanos, manutenção, limpeza, cobrança, assessoria jurídica, entre outras.

Tabela 3.9 – Número de funcionários Técnico Administrativos em Exercício e Afastados.

	<b>1998</b>	<b>%</b>	<b>2005</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	189.889	<b>100</b>	272.082	<b>100</b>
<b>Público</b>	125.096	<b>65,9</b>	114.346	<b>42</b>
<b>Privado</b>	64.793	<b>34,1</b>	157.736	<b>58</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1980-2005. MEC/Inep.

O número de funcionários técnicos administrativos cresceu 43,3% no Brasil no período de 1998 a 2005, conforme exposto na Tabela 3.9. Esse aumento concentrou-se no setor privado, acompanhando toda a expansão do setor. Analisando o período em questão, observa-se um enxugamento do setor público no número de funcionários.

## 4 CENTROS UNIVERSITÁRIOS

### 4.1 Compreensão Histórica

A diversificação das instituições de ensino é uma realidade do mundo moderno. A Europa já vem, há muito tempo, diferenciando suas instituições em faculdades, politécnicos e universidades. Agora, discute-se a lógica da formação superior e da concessão de graus, no Protocolo de Bolonha.

Os Estados Unidos consolidaram o modelo dos *colleges*, *community colleges* e universidades.

No Brasil, o modelo que prevaleceu, até a atual LDB, estabelecido na reforma universitária de 1968, era que a autonomia própria das universidades. As demais instituições não universitárias, inclusive os centros federais de educação tecnológica, criados pelo governo federal, não tinham essa prerrogativa.

Com a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, coube ao então Senador Darcy Ribeiro, na apresentação de seu substitutivo à LDB, lançar a semente do que viria mais tarde a ser os centros universitários. Ele propunha que as instituições de ensino superior se organizassem de forma diversa como: universidades, centro de ensino superior, institutos, e outras formas de organização (MARANHÃO, 2007).

Ainda sobre a concepção dos centros universitários, destacam-se as já mencionadas contribuições do Grupo Executivo do Ensino Superior – GERES que, na década de oitenta, recomendava a criação das universidades de ensino, foram, mais tarde, nos anos noventa, apoiadas pelo Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – NUPES e, finalmente, pelo Banco Mundial alinhado com as propostas da UNESCO sobre a flexibilização das tipologias de instituições de ensino superior.

No Quadro 4.1, destacou-se a legislação pertinente ao ensino superior até o Decreto nº5.786 de 2006, que estabelecia as regras para o credenciamento dos centros universitários, focalizando os principais momentos que promoveram a consolidação dessas instituições no cenário da educação.

Considerando que esse tema é novo, do ponto de vista histórico, que os centros universitários são uma forma de diversificação recente do sistema de ensino superior brasileiro e que a expansão do ensino superior, no período de 1997 a 2000, ocorreu preferencialmente por meio dos centros universitários, pode-se afirmar que esse objeto de estudo é importante para a compreensão dos rumos da educação superior no Brasil. Além



disso, indaga-se também em que medida essa expansão expressa o processo de flexibilização e o modo pelo qual o ensino superior brasileiro se organizou ante às novas exigências da economia mundial (CAPITÃO, 2005).

Quadro 4.1 – Legislação pertinente à criação e ao credenciamento dos Centros Universitários.

<b>Lei/Decreto/Parecer</b>	<b>Data</b>	<b>O que instituiu</b>
Lei nº4.024 – primeira LDB	1961	A lógica das universidades.
Lei nº5.540 – Reforma Universitária	1968	Reforçou a universidade como modelo referencial e de autonomia.
Lei nº5.692 – segunda LDB	1971	Manteve as universidades como modelo referencial e de autonomia.
Lei nº9.394 – terceira e atual LDB, artigos 45 e 54	1996	Progressiva autonomia universitária as IES que comprovem alta qualificação para o ensino ou pesquisa, avaliadas pelo poder público.
Decreto nº 2.207, artigos 4º e 6º	1997	Regulamentação da LDB e criação dos centros universitários
Portarias nº639 e nº2.041	1997	Credenciamento dos centros universitários e critérios discriminadores para essas IES.
Lei nº10.172 - Plano Nacional da Educação	2001	Diversificação das instituições do sistema de educação superior
Decreto nº2.306	1997	Manteve autonomia dos centros universitários e das universidades e seus campi fora de sede.
Portaria nº2.175	1997	Reduziu o prazo de credenciamento dos centros universitários de 5 para 3 anos.
Parecer CES no 738 e 618	1998 e 1999	Definiu critérios para avaliação das solicitações de credenciamento dos centros universitários.
Parecer CNE/CES nº1.366 e Resolução CNE/CES nº10	2001 e 2002	Definiu o credenciamento dos centros universitários e universidades por meio de novo credenciamento de IES já credenciadas e regularmente implantadas.
Decreto nº3.860 e 3.908	2001	Limitou a autonomia aplicável somente à sede não se estendendo aos cursos e campus fora de sede das universidades, exceto para os já criados, submetidos a processo de credenciamento em conjunto com a sede.
Parecer CNE/CES nº250	2002	Estendeu a autonomia dos centros universitários quanto aos registros dos diplomas.
Resolução CNE/CES nº23	2002	Normatizou o credenciamento dos centros universitários.

Quadro 4.1 – Legislação pertinente a criação e credenciamento dos Centros Universitários (continuação).

<b>Lei/Decreto/Parecer</b>	<b>Data</b>	<b>O que instituiu</b>
Decreto nº4.914	2003	Proibiu a constituição de novos centros universitários e estabeleceu uma agenda com metas e cronogramas para os centros já credenciados comprovassem até dez/07 indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Decreto nº5.225 altera dispositivos do Decreto no 3.860	2004	Organização do ensino superior.
Lei nº 10.861	2004	Criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
Decreto nº5.773	2006	Organização acadêmica das IES em: faculdades, centros universitários e universidades.
Decreto nº5.786	2006	Estabeleceu as novas regras para credenciamento dos centros universitários, podendo registrar diplomas.

Fonte: Elaborado com base nos dados do estudo sobre o impacto dos centros universitários no ensino superior brasileiro 1997-2007 – ANACEU.

De acordo com Ianni (1999, p. 62) ficou clara a política de implantação dos centros universitários dentro das propostas de transformação do ensino superior no Brasil, cujo “foco foi municiar a nação para os tempos de globalização econômica, de mundialização da cultura, em que o Estado Nacional precisava estar integrado em um bloco maior e mais forte para lutar pela sobrevivência”.

Para Finger (1999) a concepção dos centros universitários pelo Ministério da Educação foi uma resposta à diversidade, que procurou tornar ágil a estrutura do sistema de ensino superior, visando expandir a oferta mantendo qualidade.

Capitão (2005) analisou os aspectos legais previstos na LDB e nos decretos que regulamentaram os centros universitários, entre os quais destacou o Decreto 2.207, de 1997, no qual, pela primeira vez, apareceram as cinco tipologias para o ensino superior: os institutos superiores de educação, as faculdades isoladas, as faculdades integradas, os centros universitários e as universidades. Dentre as cinco formas possíveis de organização do ensino superior brasileiro, apenas os centros universitários constituíram uma novidade na legislação.

Eles decorreram de uma inovação legislativa, exprimem, também, uma alternativa para normatizar a situação que já ocorria de fato em muitas universidades: a ruptura da tríade ensino-pesquisa-extensão.

Capitão (2005) atenta para o modo como se tem construído historicamente a associação entre o ensino e pesquisa na universidade brasileira, ou seja, privilegiando a pós-graduação como instância produtora do conhecimento e vendo a graduação como consumidora e transmissora desse conhecimento.

Segundo Magnani (2000), a pesquisa no ensino superior brasileiro foi, do ponto de vista histórico, introduzida nos anos vinte, por exigências econômicas e sociais, com ampliação na década de 30, quando foi constituída, dentre outras instituições, a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, sob a égide da missão francesa, que tinha como objetivo prioritário a formação de professores voltados para a educação de crianças e jovens nas escolas brasileiras. Durante décadas, esse modelo foi disseminador do conhecimento ali produzido, mesmo na graduação. A partir da reforma universitária de 1968, a pós-graduação foi definida como *locus* da pesquisa, refletindo as transformações que ocorriam no mundo todo e colocavam a necessidade urgente de ampliação do acesso dos estudantes ao ensino superior.

Paoli (1999) lamenta que isso tenha ocorrido, pois defende o desenvolvimento da pesquisa também na graduação e não apenas na pós-graduação. Ele denomina essa proposta de modelo vencido, pois a pesquisa não foi alocada no ensino de graduação. O autor acredita que a iniciação científica pode criar uma cultura de pesquisas, que levaria a universidade ao desempenho do seu papel de produtora de conhecimento e não apenas de transmissora desse saber.

Durhan (1998) defende que as pesquisas devem ser feitas especificamente pelas instituições públicas e que as instituições particulares devem privilegiar o ensino, numa defesa clara do modelo de universidade de ensino para as instituições privadas.

Ainda para Chauí (1999), a vocação da universidade é o ensino e a pesquisa, e também faz uma crítica ao modelo neoliberal. Ela denomina de operacionais as universidades de ensino, como instituições tipicamente privadas do sistema de ensino superior. Na verdade, começa-se a assistir a uma dicotomização que separa o setor público do privado, sendo o primeiro responsável pela pesquisa e o segundo pelo ensino.

Segundo Capitão (2005), a pesquisa no Brasil tem ocorrido de forma quase exclusivamente nos programas de pós-graduação, e a iniciação científica tem seu desenvolvimento vinculado aos cursos de graduação, nas instituições que valorizam a

pesquisa como parte integrante da formação do estudante, despertando nele a curiosidade, estimulando indagações sobre a realidade.

Ainda para Capitão (2005), os centros universitários entraram no cenário do ensino superior gozando da mesma prerrogativa de autonomia das universidades, sem, no entanto, estarem obrigados ao desenvolvimento de pesquisas de forma institucionalizada, tal como ocorre nas universidades. Ao mesmo tempo, os centros universitários devem primar pela excelência no ensino de graduação. E aqui algumas questões merecem ser levantadas: como uma instituição que não tem obrigatoriedade de pesquisa pode ofertar um ensino excelente? A pesquisa, ou o trabalho investigativo, precisa ser uma exigência legal ou deveria ser uma atitude cotidiana ligada a um projeto educacional de ensino superior? Deve haver uma mentalidade de trabalho que cultive a reflexão elaborada com rigor ou apenas uma escola de grau superior ?

#### **4.2 Centro universitário: um novo modelo organizacional do ensino superior**

Entre dezembro de 1996 e agosto de 1997, o centro universitário era apenas uma possibilidade ainda não regulamentada, pois a LDB referenciava-o vagamente no seu artigo 45, sem especificações ou detalhamentos. Posteriormente, o Decreto 2.207 mencionou especificamente essa tipologia de instituição de ensino superior, mas não deu as providências nem a regulamentação necessária (CAPITÃO, 2005).

A legislação referente aos centros universitários inicia com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9.394, de dezembro de 1996, quando, em seu art. 45, diz: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, pública e privada, com variados graus de abrangência ou especialização”.

Dessa maneira, abriu-se a possibilidade de outras formas de ensino superior que não fossem o sistema binário, universidade ou faculdade. Na parte organizacional, a lei nº 9.394/96 liberou as instituições de ensino superior da estrutura determinada pela lei nº 5.540/68. (FINGER, 1999)

A legislação que regulamentou o art. 45 da LDB/96, o decreto nº 2.306/97 – MEC, diz que os centros universitários são definidos como: instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas

estabelecidas pelo Ministério da Educação para seu credenciamento - art. 62 do Decreto nº 2.306/97 (FINGER, 1999, p 54).

Em decorrência da legislação, foram credenciados os primeiros centros universitários sendo o primeiro o Centro Universitário Augusto Mota no Rio de Janeiro, em 27 de outubro de 1997. Entre outubro e dezembro de 1997, foram criados catorze centros universitários no Brasil, sendo sete deles no estado de São Paulo (CAPITÃO, 2005).

Quadro 4.2 – Pontos de semelhanças e divergências entre Universidades e Centros Universitários.

Características	Centros Universitários		Universidades	
	Obrigatório	Facultativo	Obrigatório	Facultativo
<b>Ensino</b>				
Graduação	X		X	
Pós-Graduação Lato Sensu	X		X	
Pós-Graduação Stricto Sensu		X	X	
<b>Corpo Docente</b>				
1/3 de Mestres e Doutores		X	X	
1/3 em tempo Integral		X	X	
Plano de Carreira	X		X	

Fonte: Finger (1999, pg. 20).

O Quadro 4.2 esclarece em que pontos os centros universitários distinguem-se das universidades (pós-graduação stricto sensu, 1/3 do corpo docente de mestres e doutores e 1/3 do corpo docente em tempo integral).

Segundo Finger (1999, p.21), o MEC, no tocante à titulação, determina para os centros universitários os seguintes princípios: “possuir, pelo menos, 90% do corpo docente constituído por doutores, mestres, especialistas ou profissionais de reconhecida qualificação no campo da disciplina na qual atuam na instituição, com um percentual mínimo de 20% do corpo docente com titulação de mestres e doutores”.

Ainda de acordo com o autor, no que se refere às condições de trabalho, o fator principal está vinculado ao tempo de permanência fora de sala de aula, para orientações e pesquisas no sentido de contribuir com o processo de aprendizagem, “ter o seu corpo docente integrado por, no mínimo, 20% dos professores com pelo menos, metade de sua jornada de trabalho, na instituição, voltada para atividades acadêmicas extraclasse”.

O grande divisor entre universidades e centros universitários, de acordo com Capitão (2005), é a pesquisa institucionalizada: enquanto os centros universitários se dedicam ao ensino de graduação, extensão e especialização, as universidades dedicam-se também à pesquisa institucionalizada.

O ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza, em palestra sobre os desafios da Educação Brasileira no Século XXI, no Fórum permanente de debates sobre a realidade brasileira, publicado pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), pronunciou-se da seguinte forma: “procuramos diversificar o sistema guardando respeito ao que reza a Constituição em relação à definição da universidade, na qual se deve combinar ensino, pesquisa e extensão – mas não restringindo apenas às universidades a autonomia para gerir seu próprio destino. Daí a idéia da criação dos centros universitários, que não precisam ter integração do ensino, pesquisa e extensão, mas precisam ter qualidade no ensino. E a essas instituições nós outorgamos a mesma autonomia, na parte do ensino, de que desfrutam as universidades” (FINGER, 1999, p.57).

Outro fator a ser analisado sobre os centros universitários é a caracterização da excelência do ensino oferecido. Entende-se ser necessária a compreensão do significado de “excelência” no contexto abordado.

Assim, segundo A. J. Vroeijerstjn, “qualidade está sendo confundida com excelência. Frequentemente, as pessoas falam em promover qualidade, estão querendo dizer promover excelência. Entretanto, qualidade não é o mesmo que excelência. Naturalmente, todo mundo gosta de fazer o máximo para proporcionar qualidade, mas nem toda instituição pode ser um MIT ou Yale. Não existe um país só com universidades de excelência; no máximo, haverá algumas universidades de excelência, se possuir um grande número de universidades médias. Uma instituição pode, inclusive, optar por não ter como meta a excelência, porque prefere ensinar a muitos alunos e não somente aos mais brilhantes. Uma universidade tipicamente regional provavelmente fará uma opção diferente de uma instituição como Berkeley, por exemplo. Podemos falar do bom, do melhor e do melhor de todos; ou do bom, do ótimo e do excelente. Mas não podemos falar de qualidade boa, qualidade ótima, nem qualidade excelente” (VROEIJENSTJN, 1996, p.2).

Essa ideia aborda, segundo Capitão (2005), a confusão que consiste em considerar qualidade e excelência como sinônimas e a necessidade de estabelecer uma distinção entre excelência e qualidade, que sugere a supremacia de uma sobre a outra e indica que o critério de excelência não pode ser desenvolvido por todas as instituições. Considerando que, entre a ideia de excelência e de qualidade, há diferença: atribuir excelência a uma

instituição de ensino superior significa que ela atinge padrões mais elevados do que aqueles alcançados pelas boas instituições avaliadas segundo os mesmos critérios.

Uma instituição que busca excelência no ensino geralmente estabelece padrões mais elevados para a seleção e promoção de seus alunos, por exemplo. Os equipamentos educacionais que coloca à disposição de sua comunidade estão perfeitamente adequados aos resultados obtidos nas avaliações. Em suma, a instituição procura ser a melhor (CAPITÃO, 2005).

O certo é que os especialistas evitam dizer com que precisão o que é excelência de ensino e qualidade de ensino, embora não se furtem a apresentar elementos que devam ser considerados na busca pela qualidade do ensino, como, por exemplo, a qualidade do corpo docente, a qualidade dos estudantes e a qualidade da equipe administrativa, além da qualidade dos materiais e equipamentos (CAPITÃO, 2005).

No Brasil, há consenso de que existe excelência em uma instituição de ensino quando ela, nas avaliações contínuas, alcança resultados elevados em relação aos padrões determinados pelo MEC (CAPITÃO, 2005). Tais avaliações constituem o processo de aferição de qualidade do ensino superior, instituído a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Os pilares da avaliação são: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Numa sociedade em que os estudantes transformam-se em cidadãos, uma das primeiras exigências de todo cidadão é a entrada no mercado de trabalho, apto a adequar-se e desempenhar as tarefas. Dessa forma, entendem-se as instituições de ensino como “centros de abastecimento” de mão-de-obra capacitada para o mercado de trabalho. Principalmente no que se refere aos centros universitários, parece caber a eles a tarefa de “colocar na forma” e “moldar” o trabalhador competente e adequado à sociedade de massas (CAPITÃO, 2005).

Tais posicionamentos indicam que, apesar das várias críticas, análises e denúncias, a qualidade total deixou suas raízes. Para Gentili (1995, p. 116), “a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofrem as conseqüências destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos”.

Acredita-se, segundo Capitão (2005), que o sistema de ensino superior no Brasil incorporou este conceito de qualidade total, provavelmente devido ao nítido caráter neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2001), e o centro universitário é a materialização desse conceito de qualidade total, com nuances mercantis, na medida que não há investimentos em pesquisas.

### 4.3 A estrutura dos centros universitários

Os centros universitários têm, na portaria nº 639/97 – MEC, a definição de sua forma funcional como um modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo suas atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados acadêmicos.

A representação de organizações por organograma (estrutura formal) tem a finalidade de demonstrar o processo pelo qual a autoridade é distribuída, delineando o sistema de comunicação, permitindo que as pessoas realizem as atividades e exerçam a autonomia que lhes compete para o atingimento dos objetivos organizacionais (VASCONCELLOS, 1982).

A nova LDB não menciona o departamento como a unidade menor da estrutura universitária, dando a liberdade para escolha de estruturas mais flexíveis, como, por exemplo, a segmentação por cursos e dentro dos cursos a influência da coordenação.

Para Demo (1997), a organização por departamento correspondeu a uma tendência importante de certa época, que via nisso, também, uma forma de democratizar a instituição pela via de sua pulverização. Quer dizer, fez parte da busca acadêmica. “Entretanto, esta reação talvez saudável frente ao centro gestor (reitoria e conselhos) está sendo paga pelo fechamento localizado, também comprometido com a mediocridade implacável. (...). De modo geral, contudo, o problema mais grave está na reclusão departamental, que favorece a especialização isolada. Hoje, isto é a regra. Cada departamento, a rigor, se basta. Mesmo em espaços considerados comuns, como o das ciências humanas e sociais, ou naturais e exatas, o cursos não se comunicam, quanto mais entre campos.” (DEMO, 1997, p. 96)

Nas recomendações do MEC para os centros universitários, destaca-se a de que o mandatário da organização tenha no cargo o nome de Diretor Geral. Como consequência, existe uma aproximação da parte educacional com a empresarial, podendo proporcionar um desenho organizacional mais amplo e não piramidal, existindo menos níveis hierárquicos e dando maior agilidade às decisões (FINGER; LIMA, 1999).

Quanto ao estatuto e organograma, cada instituição elabora o seu no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, quando apresenta o projeto de credenciamento. Logo, não existe um padrão definido, podendo cada instituição ter um estatuto e organograma diferente das demais (CAPITÃO, 2005).



#### 4.4 Centros universitários: uma análise da sua expansão

Neste item, elaborou-se uma análise da distribuição dos centros universitários nas regiões brasileiras, na região sudeste e no estado de São Paulo.

Para demonstrar a relevância que esse modelo institucional assumiu no cenário do ensino superior, procurou-se comparar a expansão dos centros universitários com a das universidades.

A análise contempla dados do Censo da Educação Superior MEC/Inep de 1999 a 2005, período escolhido por contemplar informações isoladas dos centros universitários e universidades, uma vez que, até então, o MEC/Inep considerava os números desses dois modelos organizacionais conjuntamente.

Tabela 4.1 – Crescimento no número de Centros Universitários de 1999 a 2005, por região.

<b>Região</b>	<b>1999</b>	<b>2005</b>	<b>% Crescimento</b>
Norte	1	7	600,0
Nordeste	1	3	200,0
<b>Sudeste</b>	<b>29</b>	<b>78</b>	<b>169,0</b>
Sul	6	16	166,7
Centro-Oeste	2	10	400,0
<b>Brasil</b>	<b>39</b>	<b>114</b>	<b>192,3</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1999-2005. MEC/Inep.

Na Tabela 4.1, observa-se que, em 1999, havia, no Brasil, 39 centros universitários, sendo 29 na região Sudeste, lembrando que os centros universitários foram regulamentados a partir de agosto de 1997.

De 1999 a 2005, houve um crescimento de 192,3% no número dessas instituições em todo Brasil. A região Sudeste em 2005, com 78 centros universitários, concentrava 68,4% de todos os centros universitários do país, destacando-se das demais regiões.

Tabela 4.2 – Crescimento no número de Universidades de 1999 a 2005, por região.

<b>Região</b>	<b>1999</b>	<b>2005</b>	<b>% Crescimento</b>
Norte	9	12	33,3
Nordeste	28	33	17,9
<b>Sudeste</b>	<b>70</b>	<b>78</b>	<b>11,4</b>
Sul	36	39	8,3
Centro-Oeste	12	14	16,7
<b>Brasil</b>	<b>155</b>	<b>176</b>	<b>13,5</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1999-2005. MEC/Inep.

Comparando a expansão das universidades da Tabela 4.2, no mesmo período (1999 a 2005), observa-se que o crescimento no Brasil foi de 13,5% e, na região Sudeste, 11,4%. A região Sudeste já concentrava em 2005 44,3% de todos os centros universitários.

Tabela 4.3 – Número de Centros Universitários por região, 1999-2005.

	<b>1999</b>			<b>2005</b>		
<b>Região</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
Norte	0	1	1	0	7	7
Nordeste	0	1	1	0	3	3
<b>Sudeste</b>	0	29	29	3	<b>75</b>	78
Sul	0	6	6	0	16	16
Centro-Oeste	0	2	2	0	10	10
<b>Brasil</b>	0	39	39	3	<b>111</b>	114

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1999-2005. MEC/Inep.

Aprofundando a análise, verifica-se como a expansão dos centros universitários aconteceu no setor público e privado, na Tabela 4.3. Observa-se que esse modelo organizacional estabeleceu-se preferencial do setor privado e que as três instituições públicas que aderiram ao modelo concentraram-se na região Sudeste.

O mesmo não pode ser afirmado em relação às universidades, pois a predominância do setor público em nível nacional é maior – Tabela 4.4. Observa-se um esforço maior por parte do governo, na expansão das universidades públicas. O setor privado não acompanha esse crescimento, aumentando de 83 universidades em 1999 para 86 em 2005.

No entanto, na região Sudeste, há um número maior de universidades privadas. Essa situação mantém-se em 1999 e 2005. Mesmo assim, houve apenas o acréscimo de 2 universidades privadas, de 1999 a 2005, passando de 49 para 51.

Tabela 4.4 – Número de Universidades por região, 1999-2005.

	1999			2005		
Região	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Norte	8	1	9	11	1	12
Nordeste	22	6	28	27	6	33
<b>Sudeste</b>	21	49	70	27	<b>51</b>	78
Sul	14	22	36	17	22	39
Centro-Oeste	7	5	12	8	5	14
<b>Brasil</b>	72	83	155	<b>90</b>	86	176

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1999-2005. MEC/Inep.

Constata-se que a opção pelos centros universitários foi uma saída para o ensino superior privado se expandir, sobretudo na região Sudeste, onde este modelo atendeu, rapidamente, à absorção de uma demanda por ensino superior.

Tabela 4.5 – Número de Centros Universitários por localização, 1999-2005

	1999			2005		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
<b>Brasil</b>	39	17	22	114	45	68
Público	0	0	0	3	0	3
Privado	39	17	22	111	46	65
<b>Sudeste</b>	29	12	17	78	25	<b>53</b>
Público	0	0	0	3	0	3
Privado	29	12	17	75	25	<b>50</b>
<b>São Paulo</b>	19	6	13	46	13	<b>33</b>
Público	0	0	0	3	0	3
Privado	19	6	13	43	13	<b>30</b>

Fonte: Elaborada com base em dados do Censo da Educação Superior 1999-2005. MEC/Inep.

Para Capitão (2005), a interligação dos conceitos de qualidade e quantidade na área educacional fornece um interessante ponto de reflexão, pois, no caso dos centros universitários, a política educacional relaciona-os com a flexibilização e o crescimento do sistema, numa abordagem que se diz democratizadora do acesso ao ensino superior, o que pode ser questionado, uma vez que 68,4% dos centros universitários localizam-se na região Sudeste do país. Pode-se depreender disso que a democratização do acesso é uma política macro, democratizadora em si, mas uma política de caráter nitidamente mercantil, pois é a região Sudeste do Brasil que apresenta não só a maior renda per capita, como também a maior parte da população (ou de clientes em potencial), o que justifica a relação valor – qualidade apontada na obra de Feignebaum (1951). Para o autor, qualidade não tem o sentido popular de melhor, qualidade significa o melhor para determinadas condições do cliente. Essa condição é a utilização e o preço de venda do produto. A qualidade não pode ser vista independentemente do custo.

Uma outra característica da preferência desse modelo organizacional é a sua concentração no interior dos estados, o que pode ser observado na Tabela 4.5. Acompanhando a tendência de todo o Ensino Superior, onde 60,3% ou 1306 instituições de um total de 2165, em 2005, localizavam-se no interior dos estados, os centros universitários, sobretudo na região Sudeste e mais especificamente no estado de São Paulo, concentraram-se no interior dos estados. Na região Sudeste, em 2005, observou-se que 67,9% ou 53 instituições localizavam-se nessas regiões, sendo que dessas, 50 pertencem à iniciativa privada. No estado de São Paulo esse índice é ainda maior, 71,7% ou 33 centros universitários localizaram-se no interior do estado, sendo que, desses, 30 são instituições privadas. Somente no interior do estado de São Paulo, há centros universitários públicos, sendo todos eles municipais.

## 5 ESTUDO DE CASO

### 5.1 A operacionalização da pesquisa

Nesta etapa do trabalho, foram detalhadas as informações inerentes aos centros universitários pesquisados.

No interior do estado de São Paulo, de acordo com o Censo da Educação Superior MEC/Inep (2005), havia um universo de 33 centros universitários, sendo 30 particulares e 3 públicos.

Desse total, foram selecionadas quatro instituições localizadas num raio de 200 km a partir da cidade de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, sendo três privadas e uma pública, conforme demonstrado na Tabela 5.1.

Foram coletadas, por meio de entrevistas, no período de 15/8/07 a 14/11/08 informações de quatro centros universitários situados no interior do estado de São Paulo, sendo que dois estão situados em Ribeirão Preto, um em Espírito Santo do Pinhal e um em São João da Boa Vista.

Tabela 5.1 – Distribuição dos Centros Universitários pesquisados.

<b>Cidades</b>	<b>Nº centros universitários públicos</b>	<b>Nº centros universitários privados</b>	<b>Total</b>
Ribeirão Preto	0	2	2
Espírito Santo do Pinhal	0	1	1
São João da Boa Vista	1	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

A metodologia adotada para a seleção da amostra foi de uma amostragem não-probabilística, selecionada por acessibilidade, pela facilidade de acesso da pesquisadora (VERGARA, 2003).

A princípio, pensou-se em pesquisar os coordenadores de curso de graduação de apenas centros universitários privados, no entanto, como esse modelo organizacional na iniciativa pública manifestou-se apenas no interior do estado de São Paulo, e um deles localizava-se na região que se pretendia estudar, optou-se por inseri-lo no elenco de IES a serem pesquisadas. O centro universitário público é municipal.

Num segundo momento, foram observados os cursos oferecidos pelas instituições, para que a escolha das coordenações possibilitasse a comparação entre cursos iguais. Verificou-se que os cursos de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda eram comuns a todas instituições. A amostra da pesquisa foi detalhada na Tabela 5.2.

Tabela 5.2 – Amostra detalhada da pesquisa.

<b>Centro universitário</b>	<b>Categoria administrativa</b>	<b>Dirigente</b>	<b>Coordenador Administração</b>	<b>Coordenador Comunicação Social – Publicidade e Propaganda</b>	<b>Total</b>
Instituição A	Privada	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Instituição B	Privada	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Instituição C	Pública	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Instituição D	Privada	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Total		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foram entrevistados três reitores, um pró-reitor administrativo e oito coordenadores, sendo quatro do curso de Administração e quatro do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Optou-se por não revelar o nome das instituições para garantir a participação dos entrevistados. Dessa forma, os centros universitários foram designados como instituição “A”, “B”, “C” e “D”, conforme a ordem das coletas.

As informações de cada instituição foram obtidas no portal do MEC, no site da instituição, informativos publicados pela instituição e também nas entrevistas com os dirigentes e com os coordenadores.

Cada pessoa entrevistada foi contatada pessoalmente, por telefone ou por e-mail com uma explanação sobre os objetivos da pesquisa. Em alguns casos, foi solicitado, pelo entrevistado, o envio antecipado do formulário de pesquisa para uma prévia análise. Nesse mesmo contato, foi agendada uma data para a entrevista.

As entrevistas com os dirigentes aconteceram no gabinete da reitoria em todas as instituições. Já os coordenadores foram entrevistados em suas salas de trabalho.

Não foi utilizado gravador nas entrevistas por opção da pesquisadora. As informações foram anotadas, transcritas e encaminhadas via e-mail, para cada entrevistado para conferência e possíveis alterações.

Acredita-se que a facilidade em obter as informações, justifica-se pela proximidade da pesquisadora com as instituições e pela característica dos sujeitos - todos fazem parte do meio acadêmico (obtiveram ou estão obtendo títulos de mestre ou doutor) e a atividade da pesquisa é um componente do seu dia-a-dia. Houve muita compreensão e companheirismo por parte dos entrevistados.

Para a coleta de dados, foram desenvolvidos dois formulários de pesquisa: um para ser aplicado a um dirigente da instituição e outro para ser aplicado ao coordenador de curso de graduação, de acordo com o que foi informado e justificado anteriormente.

Após a elaboração dos formulários, eles foram validados por meio de uma entrevista com um coordenador de curso e com um dirigente, a fim de alinharem-se as informações, a nomenclatura utilizada e compreender se o instrumento estava respondendo às questões de pesquisa. Num segundo momento, o instrumento foi adequado para o início da coleta de dados.

Cada dirigente de instituição e coordenador de curso foi contatado por telefone ou pessoalmente. Nessa fase, tanto o dirigente, quanto o coordenador receberam uma carta de apresentação, contendo informações a que se destinava a pesquisa, solicitando a sua participação. Com a concordância do dirigente e do coordenador, foi combinada a melhor forma de se realizar a entrevista, de preferência pessoalmente.

O formulário de pesquisa do dirigente da instituição foi segmentado em duas partes: a primeira para identificação e caracterização da instituição, utilizando-se de perguntas abertas, e a segunda para caracterização da estrutura da instituição, com perguntas fechadas.

Na primeira parte, pretendeu-se entender o processo de credenciamento da instituição em centro universitário, se a instituição almeja o credenciamento em universidade e a forma como foram estruturadas as coordenações de curso de graduação atual e anteriormente ao credenciamento.

Na segunda parte, identificou-se a visão do dirigente em relação à estrutura da instituição: nas questões de 1 a 14, classificou-se a estrutura em mecanicista ou orgânica. As questões 15 e 16 trataram do curso como uma unidade de negócio e da função do coordenador como gestor, questões cuja visão do dirigente determina a forma como as coordenações atuam na instituição.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas, pois entendeu-se que a oportunidade de entrevistar um dirigente da instituição seria uma grande contribuição para a análise.

Quadro 5.1 – Parte do questionário da pesquisa do coordenador e do dirigente.

	<b>Afirmações</b>	<b>Síntese das Afirmações</b>	<b>Características de uma burocracia segundo Weber</b>
<b>1</b>	Há pouca ou nenhuma formalização das atividades dos coordenadores/professores/colegiado/chefes de setor, devido ao dinamismo do ambiente, ou seja, não há definição de regras e instruções divulgadas em manuais de procedimentos para execução de cada atividade.	Formalização de Regras	Formalização de Regras
<b>2</b>	A solução de problemas causados pelas mudanças ambientais é trabalhada por meio da estruturação de projetos, comissões, comitês constituídos pela direção, reunindo especialistas de diversas áreas (professores/funcionários/coordenadores).	Departmentalização	Hierarquia
<b>3</b>	A ocorrência de dupla ou múltipla subordinação é comum na instituição, em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos, comissões ou cursos.	Unidade de Comando	Hierarquia
<b>4</b>	O perfil dos docentes que atuam na instituição são aqueles que conhecem um maior número de áreas (cursos), embora não sejam tão especializados em cada uma (um), sendo mais generalistas e menos especialistas.	Especialização	Divisão do Trabalho
<b>5</b>	A comunicação mais presente na instituição é aquela em que profissionais de diferentes áreas discutem problemas sem que a comunicação passe por meio dos níveis hierárquicos superiores (coordenadores/chefias de departamento/direção). Ocorre consulta entre pessoas de diferentes departamentos de maneira informal.	Padrão de Comunicação	Hierarquia
<b>6</b>	A orientação para solução de problemas é voltada para o ambiente externo (mercado, concorrência, etc) da instituição e para o longo prazo.	Solução de Problemas	Hierarquia
<b>7</b>	A característica das atividades desempenhadas pelos profissionais que atuam na instituição (docentes/funcionários/coordenadores) são, na sua maioria, de caráter não repetitivo e criativo.	Característica da Atividade	Divisão do Trabalho
<b>8</b>	O sistema de recompensa para profissionais que se destacam na instituição é baseado na autorrealização, na curiosidade intelectual e na autonomia.	Sistema de Recompensa	Formalização de Regras
<b>9</b>	O estilo gerencial dos chefes de setores, coordenadores e direção é participativo, e as decisões são tomadas conjuntamente com seus pares.	Estilo Gerencial	Hierarquia
<b>10</b>	O processo de tomada de decisão na instituição pela direção, coordenadores, chefes de setores é intuitiva, com eventuais estudos analíticos.	Tomada de Decisão	Hierarquia
<b>11</b>	A instituição assume riscos e tolera falhas	Atitude para com o Risco	Divisão do Trabalho
<b>12</b>	A base do sistema de avaliação de desempenho dos profissionais que atuam na instituição é a autoavaliação e a avaliação pelos pares.	Avaliação do Desempenho	Formalização de Regras
<b>13</b>	Os sistemas informatizados (acadêmico/financeiro/vestibular) utilizados pela instituição são complexos, desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição.	Tecnologia Utilizada	Formalização
<b>14</b>	A comunicação na instituição ocorre de forma lateral além de vertical e o conteúdo da comunicação tende a ter mais informação e conselho ao invés de instruções e decisões.	Conteúdo da Comunicação	Hierarquia

Fonte: Elaborado pelo autor.



O formulário de pesquisa do coordenador de curso foi elaborado e segmentado em três partes, para facilitar o agrupamento das questões e também vislumbrando a tabulação das respostas, sem perder de vista as proposições da pesquisa, sendo elas:

- a) Parte I – identificação e caracterização do coordenador de curso (sujeito);
- b) Parte II – caracterização da estrutura da organização;
- c) Parte III – caracterização das coordenações de curso.

A primeira parte do formulário apresenta questões de relacionamento do coordenador com o curso e com a instituição, sua trajetória, sua formação, outras funções que desempenha além de coordenador na instituição, tipo de contrato com a instituição, etc.

A segunda parte da pesquisa do coordenador de curso é idêntica à do dirigente, pois houve o confronto entre as duas formas de percepção da estrutura da instituição, para identificarem-se possíveis lacunas.

A terceira e última parte trabalhou questões relacionadas à divisão do trabalho (especialização), hierarquia (diferenciação vertical/horizontal, integração e centralização) e a formalização e regras de procedimentos (padronização e formalização). Todas as características de uma burocracia, embasadas na teoria de Weber e aprofundadas por Hatch (1997), conforme apresentação do Quadro 5.1.

Os coordenadores foram entrevistados pessoalmente, pelos mesmos motivos expostos anteriormente, relacionados ao dirigente da instituição.

Quanto às questões fechadas, utilizadas tanto no formulário do dirigente, quanto no do coordenador, foram trabalhadas em formato de escala de *Likert*, considerada mais adequada para medir a intensidade de concordância ou discordância quanto ao tipo de organização e à forma como o arranjo das coordenações de cursos estão presentes nas instituições Mattar (2001).

Tabela 5.3 – Peso para o cálculo dos índices.

<b>Opção</b>	<b>Peso</b>	<b>Procedimento</b>
Concordo totalmente	2	todas as respostas foram multiplicadas por 2
Concordo	1	todas as respostas foram multiplicadas por 1
Indiferente	0	todas as respostas foram desconsideradas
Discordo	-1	todas as respostas foram multiplicadas por -1
Discordo totalmente	-2	todas as respostas foram multiplicadas por -2
Sem resposta	0	todas as respostas foram desconsideradas

Fonte: Adaptada de Gomes e Pagnani (2001, pg.20).

O parâmetro e a equação utilizados para medir o grau das instituições nas questões fechadas, enquadrando-as em mecanicistas ou orgânicas foram adaptados de Gomes e Pagnani (2001), conforme exposto na Tabela 5.3.

Equação:

$$IA = (2 CT + 1 C) - (2 DT + 1 D)$$

Onde:

IA = índice de análise

CT = concordo totalmente

C = concordo

DT = discordo totalmente

D = discordo

Pelos critérios adotados:

Se IA = - 2 a - 0,66, tendência muito mecanicista

Se IA = - 0,67 a 0,66, convívio mecanicista + orgânica

Se IA = 0,67 a 2, tendência muito orgânica

Os dois modelos de formulário encontram-se nos Apêndices I e II desta dissertação.

Para fim de análise, cada uma das instituições foi caracterizada, em seguida, adotaram-se os critérios, a seguir descritos, de classificação e tabulação das respostas dos dirigentes e dos coordenadores. A partir da tabulação das respostas, procedeu-se à análise e às considerações finais.

A pesquisa foi apoiada tanto em questões abertas quanto em fechadas. As respostas das questões abertas – parte I e III do formulário de pesquisa - foram agrupadas num quadro para facilitar a análise comparativa das instituições.

Já as respostas das questões fechadas, parte II do formulário de pesquisa, enquadradas numa escala de *likert*, receberam pesos, e o índice de análise de cada pergunta foi analisado considerando-se o somatório das respostas do dirigente e dos coordenadores de cada IES e, em seguida, o somatório das respostas dos coordenadores de mesmo curso.

As questões do formulário de pesquisa foram construídas de forma a responder a cada proposição inicialmente elaborada.

O conjunto de questões da parte II, relacionadas a “caracterização da estrutura da instituição” (questões de 1 a 14), apresentadas tanto para o dirigente, quanto para o

coordenador, mostraram a tendência da estrutura sendo mais mecanicista ou orgânica. As respostas que se concentraram em “concordo totalmente” e “concordo” apontaram uma estrutura com tendência orgânica, e aquelas que se concentraram em “discordo totalmente” e “discordo” apontaram uma tendência mecanicista, ou ainda, a convivência de estrutura mecanicista e orgânica.

As questões 15 e 16 responderam à proposição quanto à função do coordenador de curso de graduação assumir o papel de gestor. As respostas que se concentraram em “concordo totalmente” e “concordo” sinalizaram que os coordenadores e a direção das instituições estão tratando o curso como um produto, uma unidade de negócio administrada por um gestor. Para tanto, analisou-se a opinião de cada entrevistado e, por fim, o somatório de todas as respostas dos entrevistados.

Por fim, a verificação do isomorfismo do arranjo das coordenações de curso entre as instituições ocorreu por meio da análise parte II e III do formulário de pesquisa, questões de 1 a 14, desenvolvidas para identificar nas características de uma burocracia, segundo a teoria de Weber (1952): divisão do trabalho, hierarquia e formalização de regras e procedimentos.

As demais respostas foram utilizadas para descrever os cursos e as instituições. Em seguida, procedeu-se a caracterização das instituições.

## **5.2 Caracterização da instituição “A”**

A instituição “A” é uma instituição de ensino particular em sentido estrito, localizada em Ribeirão Preto, que iniciou suas atividades como instituição de ensino superior em 1968, com o oferecimento dos cursos de Estudos Sociais, Letras, Pedagogia e Matemática.

O credenciamento da instituição em centro universitário ocorreu em 1998, quando a faculdade oferecia 9 cursos de graduação. No período da pesquisa (2007 e 2008), oferecia 22 cursos de graduação nas áreas da Saúde, Ciências Biológicas, Agrárias, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Exatas, 26 cursos sequenciais de formação específica, um curso tecnológico, mais de 30 cursos de pós-graduação lato sensu e 45 opções de cursos de extensão.

Possui aproximadamente 6.000 alunos distribuídos em cinco unidades ou *campi*, todas em Ribeirão Preto e 530 docentes. Em cada unidade estão reunidos os cursos da mesma área, a fim de facilitar o acesso dos alunos aos laboratórios e à infraestrutura instalada

para tal finalidade. A maior parte dos alunos (60%) é de Ribeirão Preto, e 80% dos alunos estudam no período noturno.

A instituição “A” faz parte de um grupo que reúne três escolas que oferecem desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio e pré-vestibular, sendo que o grupo possui aproximadamente 10.000 alunos.

Os cursos de graduação são oferecidos em sistemas seriados anuais, com a realização de apenas um processo seletivo por ano, no início do ano. As notas obtidas pelos alunos da instituição em cada curso avaliado pelo Enade, até 2006, encontram-se no Quadro 5.2.

Quadro 5.2 – Enade Conceito<sup>3</sup> por curso e por ano – Instituição “A”.

Curso	Conceito Enade (1 a 5) 2004	Conceito Enade (1 a 5) 2005	Conceito Enade (1 a 5) 2006
Administração			3
Arquitetura e Urbanismo		4	
Biologia		3	
Biomedicina			2
Ciência da Computação		3	
Comunicação Social - Jornalismo			3
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda			3
Direito			SC <sup>4</sup>
Enfermagem	3		
Farmácia	4		
Fisioterapia	2		
Geografia		4	
História		4	
Letras		4	
Matemática		SC	
Medicina	4		
Medicina Veterinária	3		
Pedagogia		4	
Serviço Social	4		
Teatro			2
Turismo			3

Fonte: Elaborado com base nos dados do cadastro das instituições de educação superior 2004-2006 – MEC/Inep.

<sup>3</sup> Enade Conceito: Calcula-se o conceito pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a referente à formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5) sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível.

<sup>4</sup> SC – Quando não tem ingressante ou concluinte que participou efetivamente do Enade por meio da realização da prova.

Os cursos sequenciais de formação específica e o curso Tecnológico são oferecidos em sistemas seriados semestrais, portanto realiza-se processo seletivo no início e no meio do ano para ingresso nesses cursos.

A instituição “A” cobra de seus alunos anuidade por período letivo, sendo esta dividida em treze parcelas. Participa dos programas Escola da Família, Prouni e do FIES. Além disso, mantém convênios com sindicatos, associações e prefeituras, para a concessão de descontos nas mensalidades.

### **5.2.1 Estrutura da instituição “A”**

De acordo com o reitor da instituição “A”, na estrutura da organização existem dois órgãos supremos – o Conselho Consultivo e o CAS (Conselho Acadêmico Superior constituído pelo Reitor, por toda Reitoria, por representantes discentes, pela mantenedora, por docentes e coordenadores, a quem está subordinado o reitor). Subordinadas à reitoria estão as pró-reitorias de Acompanhamento e Registro Acadêmico, a pró-reitoria de Pós-Graduação e Extensão e a pró-reitoria de Ensino. A esta última estão subordinados os coordenadores de curso. Os coordenadores administram o curso juntamente com o seu colegiado, composto por docentes do curso e representantes discentes.

A instituição mantém, também, uma Comissão Pedagógica, que assessora a pró-reitoria de Acompanhamento e Registros Acadêmicos na manutenção dos projetos pedagógicos e no relacionamento com o MEC. Atende a todos os coordenadores e orienta-os quando da visita de comissões externas.

O reitor ocupa o cargo desde 2004 e já trabalhava na instituição quando ocorreu o credenciamento em centro universitário. É licenciado em Educação Física, Estudos Sociais e Pedagogia e especialização em Administração do Ensino Superior e Estudos Brasileiros.

Ainda, segundo o reitor da instituição “A”, houve mudanças na estrutura da instituição, com o credenciamento em centro universitário, por conveniência administrativa. Antes da nova LDB, a Lei 5.540 regulamentava o ensino superior, nessa legislação havia a figura dos departamentos. O chefe de departamento que indicava os docentes para os cursos. Os departamentos eram altamente especializados, e os profissionais (docentes) apresentavam pouca aderência aos diversos cursos. Em meados dos anos 90, surgiram as coordenações de curso, que iniciaram um trabalho em conjunto com as chefias de departamento, até que estas últimas fossem totalmente extintas, permanecendo apenas o coordenador de curso.

Na opinião do reitor, os cursos não são unidades de negócio, e os coordenadores ainda não são gestores.

Conforme o coordenador do curso de Administração, existe um organograma da instituição no PDI, no entanto não é funcional. Oficialmente, os coordenadores dos cursos de graduação estão subordinados à pró-reitoria de Acompanhamento e Registros Acadêmicos, à Diretoria de Ensino e à pró-reitoria Acadêmica.

Não há intenção da mantenedora na solicitação de credenciamento em universidade para esta instituição, pois, segundo o reitor, o centro universitário não é algo provisório, e sim um modelo organizacional que assumiu uma personalidade própria, ocupa seu espaço, tem seu prestígio, utiliza a marca “UNI”. Os centros universitários deram outra dinâmica ao mercado, com maior flexibilidade, sendo muito parecidos com as universidades.

### **5.2.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “A”**

O curso de Administração da instituição “A” foi implantado após o credenciamento da instituição em centro universitário, em 1998. O curso é anual oferecido no período noturno. Possui aproximadamente 370 alunos e 23 docentes, sendo 10 especialistas, 10 mestres e 4 doutores.

O coordenador do curso de Administração é graduado em Administração de Empresas (instituição de ensino particular - UNICID), especialista em Gestão da Produção e Materiais e Análise de Sistemas (instituição de ensino particular), mestre em Engenharia de Produção (instituição de ensino pública – USP São Carlos) e doutorando em Engenharia de Produção (instituição de ensino pública – USP São Carlos). Atua no ensino superior desde 1982 e já era docente na instituição “A” há nove anos, antes de assumir a coordenação. Sua carreira profissional teve início na área empresarial, a partir de 1982, iniciou, também, atividades na área acadêmica. Atualmente, só desempenha funções acadêmicas. Atuou na área de Sistemas de Informação da empresa Brinquedos Estrela, Coderp, Unisa, em Santa Rita do Passa Quatro, e foi consultor de Informática. Em 1992, foi aprovado no concurso público na FATEC, Taquaritinga, onde atuou por 10 anos como docente e por mais 5 anos como diretor.

Assumiu a coordenação do curso de Administração em 2004, quando foi indicado pela coordenadora anterior ao seu mandato. Está no seu segundo mandato. Seu regime de trabalho é de 40 horas não exclusivas, ou seja, ele pode trabalhar em outras instituições.

Coordena os cursos de Administração e Tecnólogo em Gestão de Logística. Normalmente ministra aulas no seu curso, no entanto, no momento da pesquisa estava afastado das aulas pelo acúmulo de atividades na instituição. Ministra aulas de Sistemas de Informação, TGA, Introdução a Administração, Sistemas de Apoio a Decisão e Orientação de Estágio, sendo cada uma em uma série do curso, para ter contato com todas as turmas. Além disso, coordena dois cursos de pós-graduação em Ribeirão Preto, dois em Taquaritinga e é membro da CPA (Comissão Própria de Avaliação).

A base de orientação e descrição da função do coordenador da instituição é o Regimento Interno; no entanto, na opinião do coordenador, como em toda instituição, possui falhas. Na sua percepção, embora as regras sejam iguais para todos, há diferenças na forma de conduzir a coordenadoria, conforme o perfil do profissional.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) atendimento aos alunos;
- b) inerentes às funções dos docentes: pontualidade, registro das informações sobre suas aulas nos diários (chamada e conteúdo), convocação para reuniões do colegiado e outras;
- c) análise de aproveitamento de disciplinas, principalmente de alunos provenientes dos cursos sequenciais;
- d) preparação do Enade (foi institucionalizado no curso) – avaliação multidisciplinar, disciplina projeto cooperativo;
- e) leitura e análise das portarias do MEC encaminhadas pelo Diretor de Ensino;

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) horário de aulas;
- b) avaliação dos docentes e discentes - avaliação 360°;
- c) planejamento das atividades extras (Semanas de Administração/Logística, Empresa Júnior);
- d) mudanças de grade para acompanhar o mercado, a coordenação procura constantemente inovar no processo de ensino da administração;
- e) relacionamento com o Conselho profissional.

O coordenador administra o curso juntamente com um grupo gestor, composto por 4 docentes responsáveis por um conjunto de disciplinas agrupadas por áreas do saber:

básicas, profissionalizantes, quantitativas e complementares. Portanto, a assessoria da coordenação está ligada a esses quatro docentes. Esse grupo reúne-se todos os sábados.

O grupo gestor também toma parte das decisões que são levadas ao colegiado do curso para ratificação ou retificação das decisões tomadas. Os docentes recebem, em média, três horas atividades semanais para o desempenho dessa função. Não há prescrição da constituição do grupo gestor no regimento da instituição, trata-se da forma de gerir o curso, exclusiva desse coordenador.

Não existe um departamento majoritário ao qual o curso esteja subordinado, mas há um colegiado de curso, no entanto é pouco atuante. O colegiado é um órgão que está acima da coordenação, conforme o organograma disponível no PDI. Reúne-se de acordo com a convocação do coordenador, mas normalmente não há presença em massa dos docentes, em virtude da carga horária que possuem na instituição. O colegiado decide sobre questões acadêmicas como a manutenção do projeto pedagógico.

Os docentes do curso ministram aulas em outros cursos. São predominantemente administradores, 13 de 23 docentes ou 56%, principalmente os docentes que ministram as disciplinas básicas.

O coordenador possui autonomia para a contratação dos docentes do seu curso, e o procedimento é a seleção e análise de currículos pelo coordenador. A Comissão Pedagógica também é consultada sobre disponibilidade e indicação de docentes da instituição. O coordenador seleciona os candidatos que são submetidos a uma entrevista juntamente com o grupo gestor. Se persistir alguma dúvida quanto ao candidato, é solicitado que ele elabore uma aula e ministre-a para o grupo.

O coordenador submete aos seus superiores decisões sobre questões administrativas e pedagógicas que são regidas pelo regimento da instituição ou questões legais advindas do MEC. Além de solicitações de recursos financeiros, como verbas para apresentação de trabalhos científicos em congressos.

A instituição não disponibiliza o acesso ao sistema de informação aos coordenadores (sistema acadêmico e de vestibular). Quando necessitam de relatórios os coordenadores recorrem à secretaria da instituição, que fornece quase tudo o de que precisam. O sistema acadêmico, segundo o coordenador, é deficiente quanto aos relatórios necessários (por ex., relatório de alunos matriculados por disciplina). O sistema da pós-graduação, ao qual o coordenador tem acesso, é melhor. O coordenador não tem acesso aos dados financeiros do aluno, o que é uma dificuldade em sua opinião, pois o coordenador poderia conduzir o atendimento ao aluno de outra forma, auxiliando a instituição em muitos casos.



O coordenador não recebeu treinamento para assumir a coordenação de curso, mas pensa ser importante que haja uma orientação de como é a estrutura organizacional da instituição, por ser fundamental ao bom processo de gestão.

Quando o coordenador contrata um docente, ele o encaminha para a secretária da sala dos professores para orientá-lo sobre os procedimentos básicos da instituição, uma espécie de integração, que não é feita pelo setor de recursos humanos. O coordenador pensa que a integração deveria ser institucionalizada.

O coordenador também pensa que a instituição deixa a desejar quanto à capacitação dos docentes. Deu um exemplo quanto à oratória e comunicação verbal de alguns docentes que são muito bons, mas não conseguem se expressar.

Na opinião do coordenador, os cursos são unidades de negócios e os coordenadores desempenham a função de gestor.

### **5.2.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “A”**

O curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “A” foi implantado após o credenciamento da instituição em centro universitário, em 1998. O curso é anual oferecido no período noturno. Possui, aproximadamente, 383 alunos e 27 docentes.

A coordenadora é graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (instituição de ensino particular), mestre e doutora em Comunicação Social (instituições particulares). Atua no ensino superior a nove anos.

Assumiu a coordenação do curso em agosto de 2001, quando foi indicada por uma colega de trabalho. Está no seu segundo mandato. Seu regime de trabalho é de 40 horas .

Além da coordenação, a coordenadora orienta o projeto experimental de seu curso (TCC) e ministra aulas no curso de Especialização MBA em Marketing.

A base de orientação e descrição da função do coordenador da instituição é o regimento interno.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) atendimento aos alunos;
- b) supervisão dos diários de classe;

- c) supervisão geral das atividades/projetos de extensão e laboratórios/estúdios da unidade;

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) elaboração do projeto pedagógico;
- b) horários das aulas;
- c) horários das horas-atividade;
- d) calendários de provas;
- e) solicitação de compra de equipamentos e manutenção;
- f) entrevista e encaminhamento ao RH de funcionários e professores, organização de eventos, entre outros.

O curso possui um colegiado que trabalha em conjunto com a coordenação composta por seus docentes, responsável pela elaboração do projeto pedagógico e questões referentes ao bom andamento do curso como, por exemplo, decisões sobre casos específicos de alunos. Assim como o curso de Administração, não existe um departamento majoritário ao qual o curso esteja subordinado.

Alguns docentes ministram aulas (de conhecimentos gerais) em outros cursos da instituição, porém parte dos docentes, principalmente os que ministram disciplinas específicas da área dedicam-se apenas ao curso e, também, a atividades profissionais como, por exemplo, agências de publicidade. Os docentes são predominantemente publicitários.

A coordenadora possui autonomia para implantar a estrutura curricular, tendo em vista as novas tecnologias e adequação à área específica, desenvolver atividades/projetos de extensão, criar normas e regulamentos dos projetos experimentais (TCC dos cursos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo), contratar e demitir docentes dentro das exigências estabelecidas pelo MEC, entre outros.

Os procedimentos para a contratação de docentes é a entrevista, análise do currículo documentado (inclusive, se há aderência com a área e/ou disciplina), preenchimento de ficha de contratação com cópia dos documentos solicitados e encaminhamento aos departamentos responsáveis.

Em geral, a coordenadora submete à pró-reitoria de ensino todas as decisões para conhecimento ou parecer.

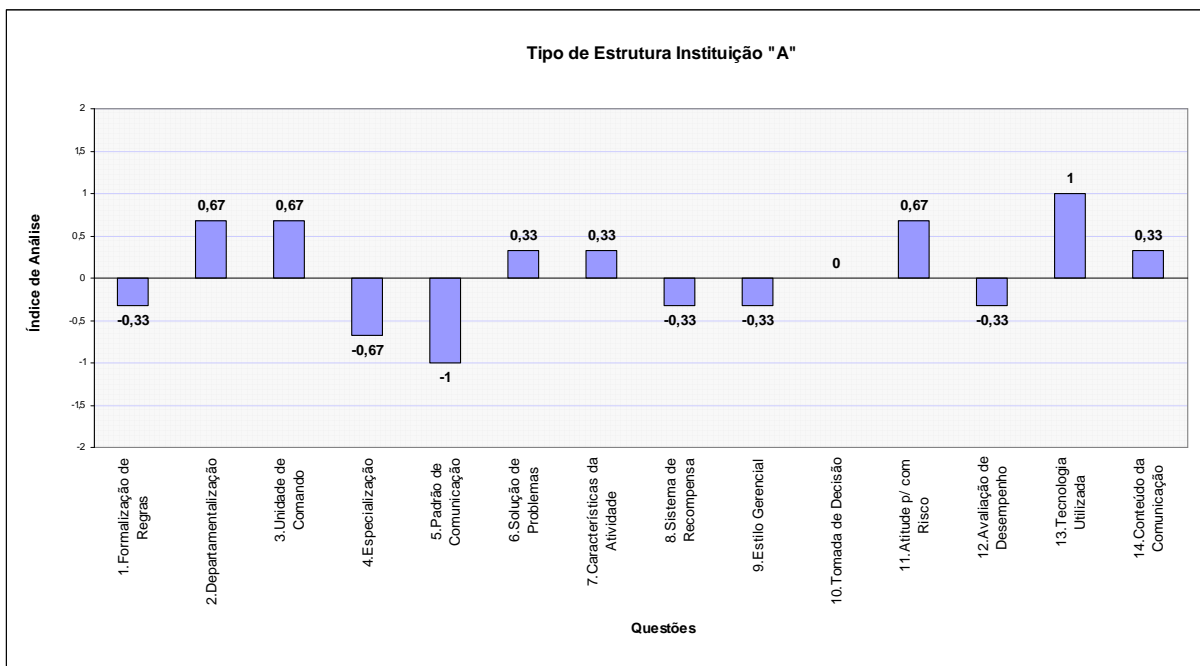
Quanto ao sistema de informações a instituição disponibiliza para os coordenadores o Portal Universitário e o relatório com os resultados da avaliação institucional.

A coordenadora informou que não teve um treinamento para assumir o cargo, porém acredita que o treinamento é realizado constantemente, no dia-a-dia com supervisão e orientação de departamentos específicos da instituição. De certa forma, esses departamentos acompanham o trabalho do coordenador.

Na opinião da coordenadora, os cursos de graduação são unidades de negócios, e o coordenador desempenha o papel de gestor.

#### 5.2.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados.

Analisando, no Gráfico 5.1, os índices de análise resultantes da tabulação da Parte II do formulário de pesquisa que se refere à percepção do dirigente da instituição e dos coordenadores de curso de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda quanto à estrutura da instituição, constatou-se que, das catorze questões, apenas uma aponta para uma tendência muito mecanicista (-2 a -0,66) , nove demonstram convívio de estrutura mecanicista e orgânica (-0,67 a 0,66) e quatro para uma tendência de estrutura muito orgânica (0,67 a 2).



Legenda:

Índice de Análise	Critério
De -2 a -0,66	Tendência muito Mecanicista (1)
De -0,67 a 0,66	Convívio Mecanicista + Orgânica (2)
De 0,67 a 2	Tendência muito Orgânica (3)

Gráfico 5.1 – Índice de análise da estrutura da instituição “A”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O índice de análise que apontou tendência da estrutura como muito mecanicista foi o padrão de comunicação da instituição, e, segundo as respostas dos pesquisados a comunicação passa por meio dos níveis hierárquicos superiores, e não ocorrem consultas entre pessoas de diferentes departamentos informalmente.

Já os índices de análise que demonstraram o convívio de estrutura mecanicista e orgânica relacionaram as seguintes características: formalização das atividades dos colaboradores, o perfil dos docentes da instituição tende a ser mais especialista e menos generalista, a solução de problemas tem um foco mais interno do que no mercado e na concorrência, a característica da atividade desempenhada pelos profissionais que, na sua maioria, é de caráter não repetitivo e criativo, o sistema de recompensa para profissionais que se destacam na instituição estão baseados no aprimoramento intelectual, as lideranças tomam decisões muitas vezes conjuntamente com seus pares, a tomada de decisão pela direção é pouco intuitiva e mais baseada em estudos analíticos, o sistema de avaliação do desempenho dos profissionais está baseado na auto-avaliação e na avaliação pelos pares e a comunicação ocorre de forma mais vertical, sendo que o conteúdo tende a ser mais instruções e decisões do que informação e conselhos.

Por fim, as questões em que tanto o dirigente quanto os coordenadores posicionaram a estrutura da instituição com tendência muito organicista refere-se a constituição de comissões de profissionais especialistas pela direção ou projetos para a solução de problemas causados pelas mudanças ambientais, ocorrendo conseqüentemente dupla ou múltipla subordinação, a instituição assume certo risco e tolera algumas falhas dos profissionais e os sistemas informatizados utilizados desenvolvidos para desenvolver às necessidades específicas da instituição.

### **5.3 Caracterização da instituição “B”**

A instituição “B” é uma instituição de ensino particular em sentido estrito, mantida por uma Fundação, localizada em Espírito Santo do Pinhal, que iniciou suas atividades como instituição de ensino superior em 1966, com o oferecimento do curso de Direito.

O credenciamento da instituição em centro universitário ocorreu em 1999, quando a Faculdade oferecia 5 cursos de graduação. No período da pesquisa (2007 e 2008), oferecia 18 cursos de graduação nas áreas da Saúde, Ciências Biológicas, Agrárias, Sociais

Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Exatas, 7 cursos sequenciais de formação específica, 18 cursos tecnológicos e 21 cursos de pós-graduação lato sensu.

Quadro 5.3 – Notas do Enade por curso e por ano – instituição "B".

<b>Curso</b>	<b>Conceito Enade (1 a 5) 2004</b>	<b>Conceito Enade (1 a 5) 2005</b>	<b>Conceito Enade (1 a 5) 2006</b>
Administração			3
Agronomia	2		
Biologia		3	
Ciência da Computação		3	
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda			3
Direito			2
Engenharia Ambiental		1	
Engenharia de Alimentos		SC	
Engenharia da Computação		SC	
Letras		3	
Pedagogia		4	
Turismo			2

Fonte: Elaborado com base nos dados do cadastro das instituições de educação superior 2004-2006 – MEC/Inep.

Possui, aproximadamente, 3.000 alunos concentrados em um único campus em Espírito Santo do Pinhal.

Os cursos de graduação são oferecidos em sistemas seriados semestrais, com a realização de dois processos seletivos por ano. As notas obtidas pelos alunos da instituição em cada curso avaliado pelo Enade até 2006 encontram-se no Quadro 5.3.

Os cursos sequenciais de formação específica e os cursos tecnológicos são oferecidos em sistemas seriados semestrais, portanto realiza-se processo seletivo no início e no meio do ano para ingresso nesses cursos.

### **5.3.1 Estrutura da instituição "B"**

De acordo com o pró-reitor Administrativo da instituição "B", existem duas pró-reitorias que respondem diretamente à reitoria – a pró-reitoria Administrativa (que acompanha os registros acadêmicos - os serviços acadêmicos de todos os cursos estão sob a responsabilidade da Secretaria Geral Administrativa, que é subordinada à pró-reitoria Administrativa) e a pró-reitoria Acadêmica que é a quem estão subordinados os coordenadores. As coordenadorias de curso possuem seus colegiados compostos pelos docentes do curso. Embora o regimento seja o mesmo, nem todos os coordenadores agem da

mesma forma. Alguns coordenadores (são poucos) têm pouco conhecimento da legislação, deixando para a reitoria ou para as pró-reitorias o esclarecimento de dúvidas (do ENADE, principalmente).

O pró-reitor ocupa o cargo desde 1999, ano do credenciamento da instituição em centro universitário. É formado em Direito.

Ainda segundo o pró-reitor da instituição “B”, ocorreram mudanças na estrutura da instituição com o credenciamento em Centro Universitário. Antes cada curso era uma faculdade com seu diretor, secretaria, secretário e regimento. Hoje é uma única instituição, os diretores foram substituídos pelos coordenadores, há um regimento único e uma secretaria que atende todos os cursos. Não existem departamentos na instituição.

Na opinião do pró-reitor, os cursos são unidades de negócio, e o coordenador é um gestor.

Conforme o coordenador do curso de Administração, existe um organograma informal na instituição a que todos obedecem. É clara a distribuição das responsabilidades e poder entre as pró-reitorias Administrativa e Acadêmica, as quais os coordenadores estão subordinados. O organograma está no PDI.

Quanto ao credenciamento da instituição em universidade, o pró-reitor pronunciou-se positivamente, como um desejo de todos, mas que, antes, será necessário desenvolver a infra-estrutura para a pesquisa que ainda não existe, portanto isso ainda levará um tempo.

### **5.3.2 A coordenação de curso de administração da instituição “B”**

O curso de Administração da instituição “B” foi implantado anteriormente ao credenciamento da instituição em centro universitário. O curso é semestral, oferecido no período noturno. Possui, aproximadamente, 240 alunos e 31 docentes, sendo 22 mestres/doutores e 9 especialistas.

O coordenador do curso de Administração é graduado em Administração pela PUC São Paulo, mestre em Administração pela PUC São Paulo e doutorando em Engenharia de Produção pela UNIMEP. Atua no ensino superior a treze anos e não era docente na instituição antes de assumir a coordenação. Sua carreira profissional é exclusivamente acadêmica.

Assumiu a coordenação do curso em 2000, está no terceiro mandato, tendo sido indicado ao cargo pelo pró-reitor Acadêmico. Trabalha em regime de 40 horas.

O coordenador do curso de Administração também coordena os sete cursos Sequenciais de Formação Específica e ministra aulas de Orientação de Estágio no curso de Administração para os alunos do último semestre. Tem uma proximidade maior com os alunos nos primeiros anos, no sentido de informá-los sobre as regras do curso e da instituição, sendo que esse contato em sala de aula diminui conforme o curso caminha para o fim. É responsável, ainda, pela elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da instituição.

A base de orientação e descrição da função do coordenador da instituição é o regimento interno; no entanto, na opinião do coordenador, embora as regras sejam iguais para todos, há diferenças na forma de conduzir a coordenadoria, conforme o perfil do profissional. Muitos docentes podem ser excelentes docentes, mas péssimos gestores na opinião do coordenador.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) acompanhamento do trabalho dos docentes;
- b) acompanhamento dos alunos – atendimento. Todas as noites, em um grande volume. O coordenador deixa as noites reservadas para esses atendimentos;
- c) ações administrativas – análise de documentos, lançamento de faltas, atestados de alunos, prazos de provas;
- d) acompanhamento da Legislação – diretrizes do curso, além das informações encaminhadas pela pró-reitoria Acadêmica e ANACEU;
- e) coordena projetos da Empresa Júnior – (Doze por ano).

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) manutenção do projeto pedagógico;
- b) planejamento das atividades do semestre (uma vez por semestre);
- c) montagem de horários (uma vez por semestre);
- d) reunião do colegiado – uma vez por semestre, normalmente antes do início dele;
- e) atração de novos alunos: ocorre nos meses próximos ao vestibular, recepção e palestras do coordenador a grupos de alunos, o que o departamento de marketing organiza previamente. Também ocorrem palestras nas escolas;

- f) coordenação da elaboração da Revista da Administração – uma vez por ano  
Cada aluno recebe um exemplar gratuito;
- g) coordenação da semana de estudos – realizada uma vez por ano;
- h) coordenação da feira de empreendedorismo – realizada uma vez por ano;
- i) coordenação do Prêmio Acadêmico (semestralmente há um ranking dos alunos, levando em consideração todas as notas do semestre – os três melhores por turma recebem um certificado, são convidados a participar da monitoria e acumulam pontos para o próximo semestre nas disciplinas) – é uma ação exclusiva do curso de Administração na instituição;
- j) participação das reuniões com as pró-reitorias (uma vez por semestre).

O coordenador atua em comunhão com o colegiado, sobretudo com um grupo de 40% dos docentes que são os “pilares do curso”, que dão suporte em algumas atividades da coordenação como: a elaboração da revista de Administração, Semana de Estudos (também há a participação da Empresa Júnior), Feira de Empreendedorismo e Projetos da Empresa Júnior. Esse grupo de docentes são administradores. Além disso, conta com a assessoria de uma secretária exclusiva para seu curso, para assuntos administrativos, que trabalha dentro da secretaria da instituição.

As funções do colegiado de curso são meramente acadêmicas. O colegiado delibera juntamente com o coordenador sobre o planejamento das atividades, sistema de avaliação e sobre o projeto pedagógico. O colegiado de curso tem autonomia sobre questões exclusivamente acadêmicas.

Os docentes ministram aulas em outros cursos. É um procedimento da instituição o aproveitamento dos docentes em outros cursos. Quando ocorrem problemas com os horários, há uma negociação com o docente e com o coordenador de cada curso, o que nunca representou conflitos.

Quanto à formação dos docentes, 50% são Administradores e ministram as disciplinas profissionalizantes do curso. Para cada disciplina profissionalizante, há dois docentes, para eles se revezarem entre as turmas. São normalmente profissionais que atuam no mercado (empresários, gerentes ou diretores de empresas da cidade ou da região).

O coordenador considera-se autônomo para a contratação de docentes. O procedimento de contratação é a seleção de três candidatos pelo coordenador com a indicação de um favorito e o encaminhamento dos currículos para a Pró-Reitoria Acadêmica para sua ciência e esta acata a indicação do coordenador.



O coordenador não possui autonomia sobre questões financeiras do curso, como investimentos e orçamentos para aprovação. Esses assuntos são submetidos à aprovação da pró-reitoria Acadêmica.

O coordenador possui acesso ao Sistema Acadêmico para gerenciar questões administrativas do curso como notas e faltas dos alunos de todas as turmas. O sistema pode ser acessado da instituição ou pela web. As questões financeiras dos alunos não são tratadas pelo coordenador, embora ocorra certa pressão da direção nesse sentido. Além disso, o coordenador recebe relatórios com as informações socioculturais dos vestibulandos ingressantes no curso.

O coordenador não recebeu um treinamento específico para assumir a função de coordenador, mas em sua opinião deveria haver. Informou que o conteúdo a ser trabalhado é o básico da administração: planejamento, controle, liderança/motivação e organização. “Às vezes, há grande dificuldade do profissional que é um excelente docente, mas não tem habilidade como gestor. A instituição não promove essa adequação. É um problema que mais instituições estão enfrentando.”

### **5.3.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “B”**

O curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “B” foi implantado em 2000. O curso é semestral oferecido no período noturno. Possui aproximadamente 130 alunos e 13 docentes.

O coordenador do curso é graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela UNITAU – Universidade de Taubaté (privada), especialista em planejamento estratégico em Comunicação pela UMESP – Universidade Metodista de São Paulo (privada) e mestrando em Comunicação e Semiótica pela PUC – São Paulo (privada).

Atua no ensino superior a sete anos e foi indicado pelo corpo diretor da mantenedora e pró-reitoria acadêmica para assumir a coordenadoria, sendo que já era docente da instituição.

Assumiu a coordenação do curso no início de 2008, sendo este seu primeiro mandato. Foi contratado pela instituição como horista.

Além da coordenação, ministra aulas em seu curso e também nos cursos de Turismo e Educação Física (apenas no primeiro semestre), coordena a agência-escola de publicidade e propaganda, participa da CIPE – Comissão Interna de Pesquisa e Extensão,

coordena o plano de assessoria de comunicação da instituição nas áreas de rádio, televisão, internet e fotografia.

O coordenador não soube informar qual era a base de orientação e descrição da função do coordenador na instituição.

Dentre as atividades desempenhadas pelo coordenador, destacam-se:

- controle e administração de assuntos na esfera didático-pedagógica por meio de orientação ao corpo docente e discente;

- desenvolvimento, organização e aplicação de dinâmicas voltadas ao envolvimento dos discentes sob a orientação dos docentes na prática Publicitária e pesquisa acadêmica.

Existe um colegiado de curso, cuja função é deliberar sobre as tendências mercadológicas e possíveis reflexos na academia e planejar ações para adequar o curso, alinhando-o para atendimento dessas mudanças. Além disso, o colegiado define projetos complementares em caráter extracurriculares para o curso. As funções do colegiado de curso são basicamente acadêmicas.

Os docentes não ministram aulas em outros cursos da IES, e a formação da maioria dos deles é em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

As contratações de docentes são justificadas à pró-reitoria acadêmica quando ocorre desligamento de professores.

O coordenador possui acesso ao sistema integrado da IES, onde todas as informações sobre alunos e professores podem ser acessadas.

O coordenador não recebeu um treinamento específico para assumir essa função. Em sua opinião, a instituição deveria promover orientações quanto aos procedimentos e trâmites internos da IES, o que evitaria a busca de informações com os colegas, com as pró-reitorias e na secretaria.

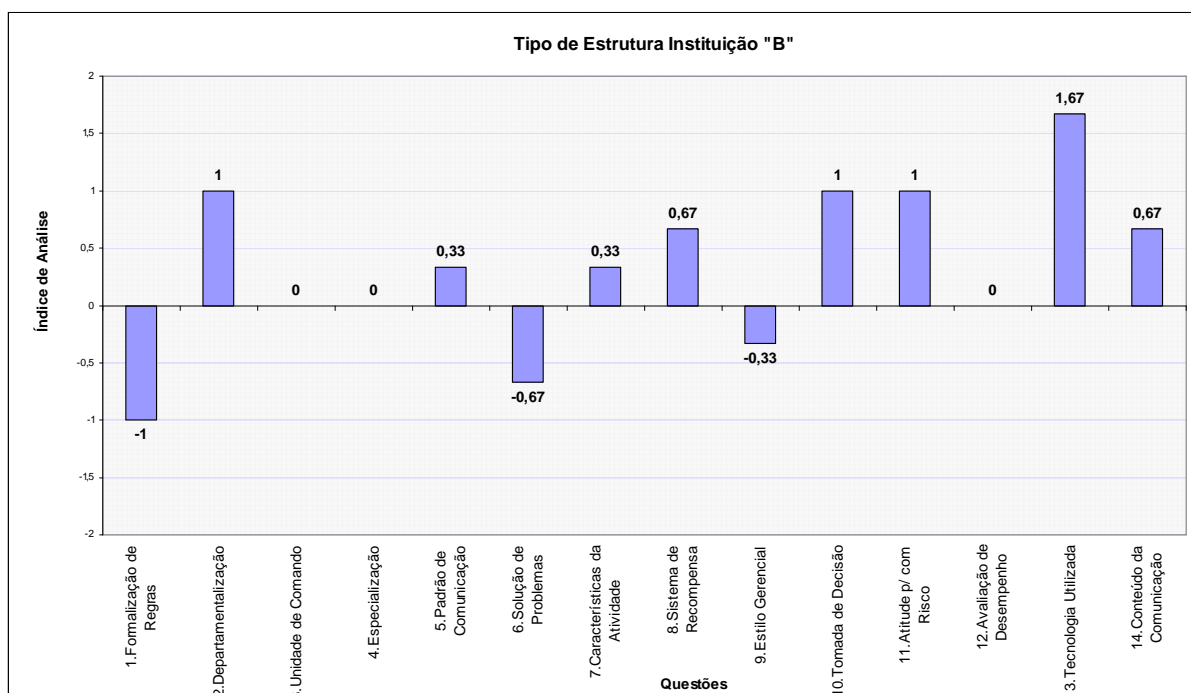
Na opinião do coordenador, o curso é uma unidade de negócio, e o coordenador, um gestor.

#### **5.3.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados**

Analisando o Gráfico 5.2, com os índices de análise das respostas da Parte II, do formulário de pesquisa que se refere ao conjunto de respostas sobre a percepção do dirigente da instituição e dos coordenadores dos cursos de Administração e Comunicação

Social – Publicidade e Propaganda quanto ao tipo de estrutura da instituição, constatou-se que, das catorze questões, oito apontaram para uma estrutura de convívio mecanicista e orgânica (-0,67 a 0,66) e seis para uma estrutura com tendência orgânica (0,67 a 2).

Dos itens que apontaram para uma estrutura de convívio mecanicista e orgânica, destacam-se as características da formalização das atividades dos colaboradores, a pouca ocorrência de dupla ou múltipla subordinação em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos, comissões ou cursos, o perfil dos docentes da instituição ser mais especialista e menos generalista, a comunicação não ocorre informalmente entre pessoas de diversos departamentos, sem que passe obrigatoriamente por níveis hierárquicos superiores, a orientação para solução de problemas está mais voltada para os problemas internos da instituição do que para a concorrência e para o mercado, as atividades desempenhadas pelos profissionais que atuam na instituição são na sua maioria de caráter repetitivo e pouco criativo, os coordenadores e a direção tomam decisões com pouca participação de seus pares e o sistema de avaliação de desempenho baseia-se na avaliação pelos pares.



Legenda:

Índice de Análise	Critério
De -2 a -0,66	Tendência muito Mecanicista
De -0,67 a 0,66	Convívio Mecanicista + Orgânica
De 0,67 a 2	Tendência muito Orgânica

Gráfico 5.2 – Índice de análise da estrutura da instituição “B”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, os índices que apontaram para uma estrutura com tendência muito orgânica referem-se às seguintes características: a constituição de comissões pela direção, reunindo especialistas para solucionar problemas, o sistema de recompensa para os profissionais que se destacam na instituição está baseado na autorrealização, na curiosidade intelectual e na autonomia, o processo de tomada de decisão é mais intuitivo e menos baseado em estudos analíticos, a instituição assume riscos com maior tolerância para falhas, a tecnologia utilizada na instituição é complexa desenvolvida para atender às necessidades específicas da atividade e o conteúdo da comunicação na instituição tende a ter mais conselhos e informações ao invés de instruções e decisões.

#### 5.4 Caracterização da instituição “C”

A instituição “C” é uma instituição de ensino municipal, autarquia, pluricurricular, localizada em São João da Boa Vista; iniciou suas atividades como instituição de ensino superior em 1961, com o curso Ciências Econômicas.

Foi credenciada em centro universitário, em 2004. Enquanto autarquia municipal, atende à legislação da administração pública, possui autonomia didático-científica, administrativa, de execução orçamentária e disciplinar e é fiscalizada pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

No período da pesquisa (2007 e 2008), a instituição oferecia 12 cursos de graduação e 9 cursos de pós-graduação lato sensu. As notas obtidas pelos alunos da instituição em cada curso avaliado pelo Enade, até 2006, encontram-se no Quadro 5.4.

Quadro 5.4 – Notas do Enade por curso e por ano – Instituição “C”.

Curso	Conceito Enade (1 a 5)		
	2004	2005	2006
Administração			3
Ciências Contábeis			3
Ciências Econômicas			3
Comunicação Social – Jornalismo			3
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda			4
Educação Física	1		
Fisioterapia	5		
Psicologia			4
Sistemas de Informação		4	

Fonte: Elaborado com base nos dados do cadastro das instituições de educação superior 2004-2006 – MEC/Inep.

Em 2007, 52% dos docentes possuíam mestrado, 16% doutorado, 12% especialização, 8% graduação, 7% mestrado e doutorado e 5% pós-doutorado.

#### **5.4.1 Estrutura da Instituição “C”**

De acordo com o reitor da instituição “C”, a estrutura organizacional da instituição está implantada da seguinte forma: CONSU (Conselho Universitário); CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão); reitoria; pró-reitorias (Graduação, Pós-Graduação e Pesquisas, Assuntos Comunitários e de Extensão e Administrativa/Financeira), coordenações de curso e conselhos de curso.

O CONSU é composto pelo reitor, pelo vice-reitor, pela secretária geral, pelos pró-reitores, pelos coordenadores de cursos, representante dos discentes, representante dos funcionários e professores estatutário da instituição pela lei municipal 656/92.

O reitor e o vice-reitor são escolhidos em eleição secreta do CONSU, compondo-se duas listas tríplices dos três (03) professores mais votados na eleição para cada uma das funções (reitor e vice), estas listas são encaminhadas ao prefeito municipal, que dos seis (3+3) nomes escolhe, nomeia por meio de portaria e empossa os dois da sua preferência, com mandato de 4 anos.

Os pró-reitores e os coordenadores de cursos são nomeados pelo reitor por meio de portaria da instituição, na função de confiança estabelecida em lei municipal.

Das pró-reitorias criadas, foram implantadas as de Graduação, de Pós-Graduação e Pesquisas e de Assuntos Comunitários e Extensão, a Administrativa/Financeira ainda não foi implantada, o reitor acumula essa pró-reitoria com suas funções.

Os professores e funcionários são todos contratados por meio de concurso público de provas e títulos.

O reitor ocupa o cargo desde 2004, ano em que a instituição foi credenciada em centro universitário. O reitor teve papel ativo nesse processo de credenciamento. Sua formação é em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, especialista em Auditoria e Contabilidade e em Gestão Empresarial, mestre em Ciências Contábeis e doutorando em Engenharia de Produção.

Ainda segundo o reitor da instituição “C”, com a implantação do centro universitário a partir de janeiro de 2005, criou-se e implantou-se a função de coordenador de curso que, por força do regimento geral da instituição, que, além das obrigações acadêmicas, também desempenha a gestão do seu curso, sempre com a supervisão geral do reitor.

Na opinião do reitor da instituição, os cursos são unidades de negócio e os coordenadores gestores.

De acordo com o coordenador do curso de Administração, não existe um organograma formal na instituição, mas as funções de cada profissional são bem claras na instituição. Na estrutura da instituição não existe a figura do departamento.

O reitor da instituição manifestou desejo de credenciamento da instituição em universidade, uma vez que está avançando como centro universitário na estrutura física, acadêmica e pedagógica, para possível transformação em universidade no próximo credenciamento da instituição, em 2009. Os fatores que possibilitam o pedido de credenciamento em universidade é toda estrutura já implantada no atual centro universitário, inclusive os projetos de pesquisas científicas e iniciação científica em funcionamento desde 2006. Está em estudo e elaboração, também, o projeto de implantação em 2008 de um curso de mestrado multidisciplinar.

#### **5.4.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “C”**

O curso de Administração da instituição “C” foi implantado anteriormente ao credenciamento da instituição em centro universitário. O curso é anual, oferecido no período noturno. Possui 358 alunos e 24 docentes.

O coordenador é graduado em Administração pela UNIFEOP (instituição de ensino particular), especialista em Administração pela USP (instituição de ensino pública) e mestre em Administração pelo Centro Universitário Moura Lacerda (instituição de ensino particular). Atua no Ensino Superior há dez anos e já era docente da instituição antes de assumir a coordenação do curso. Sua carreira profissional foi empresarial, após a aposentadoria iniciou suas atividades acadêmicas.

Assumiu a coordenação em 2007, sendo este o seu primeiro mandato. Não havia desempenhado essa função anteriormente em outra instituição. A coordenadora anterior ao seu mandato indicou-o para assumir o cargo. Trabalha num regime de 20 horas.

O coordenador de Administração da instituição coordena e ministra aulas no terceiro e quarto ano do curso de Administração nas disciplinas de Orientação de Estágio, Administração Financeira e Orçamentária e Organização Sistemas e Métodos. Além disso, ministra aulas na pós-graduação, faz parte do Conselho Universitário, do CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa e do Conselho do curso de Administração.

A base de orientação e descrição das funções do coordenador são o PDI e o regimento interno da instituição. De acordo com o coordenador, há diferenças na forma de administrar os cursos de cada coordenador, mesmo estando todos enquadrados pelas mesmas regras.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) administração de todos os tipos de conflitos e ações do curso;
- b) funções administrativa, operacional e motivacional;
- c) interação com alunos e professores;
- d) atendimento aos alunos.

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) montagem dos horários dos professores;
- b) organização e promoção das viagens e visitas dos alunos – atividades complementares;
- c) ENADE – cadastramento dos alunos, preparação, sensibilização;
- d) recepção das solicitações de transferências de alunos pré-analisadas da secretaria, faz a análise e encaminha ao conselho de curso quando necessário;
- e) coordenação da organização da Feira Empresarial realizada pelos alunos que montam, no pátio da instituição, exposições em colaboração com empresas da região para apresentação dos seus produtos e serviços;
- f) organização da semana de estudos de Administração, sem gerar custos para a instituição onde a presença do aluno é facultativa.

Não há a figura do departamento na instituição. Há uma pró-reitoria de graduação, a quem os coordenadores estão subordinados, no entanto, todas as decisões são submetidas à reitoria. Todos os cursos possuem ainda um Conselho de Curso, composto pelos docentes e pelo coordenador de cada curso. O Conselho tem funções exclusivamente acadêmicas, relacionadas à manutenção do projeto pedagógico, principalmente sua interdisciplinidade e transferências de alunos. Reúne-se com uma frequência de duas vezes ao ano.

Os docentes de Administração ministram aulas em outros cursos, sendo que 80% deles são administradores. Quando ocorre sobreposição de horários negocia-se com o docente e com o outro coordenador.

A maioria das decisões tomadas pela coordenação precisa da anuência da reitoria. O coordenador não tem autonomia para contratação de docentes, por se tratar de uma autarquia municipal, esse é um procedimento conduzido pela reitoria por meio de concursos públicos de que o coordenador não participa. O coordenador encaminha apenas a solicitação à reitoria.

O coordenador possui acesso ao sistema acadêmico, restrito às informações do seu curso, para acompanhamento de notas e faltas das turmas o que só pode ser acessado na instituição. O coordenador não acompanha informações financeiras dos alunos. Os professores lançam as faltas mensalmente, diretamente no próprio sistema. A instituição implantou em 2007 um portal para relacionamento dos professores com os alunos, onde há a inserção dos conteúdos de cada aula para o aluno acompanhar as disciplinas pelo site do centro universitário.

Os coordenadores da instituição não recebem treinamento para capacitá-los a assumir a função, mas pensa ser importante que haja. No início de 2007 houve uma palestra para os coordenadores no sentido de conscientização sobre a sua função, mas que não detalhava as funções do coordenador explicitamente.

O coordenador discorda de que os cursos de graduação sejam unidades de negócio e que os coordenadores sejam gestores.

#### **5.4.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “C”**

O curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda foi implantado em 1999, anteriormente ao credenciamento da instituição em centro universitário. O curso é anual, oferecido no período noturno. Possui 95 alunos e 16 docentes.

O coordenador é graduado em Administração com ênfase em Marketing (instituição privada), especialista em Propaganda e Marketing. (instituição privada), mestre e doutor em Comunicação (instituição privada). Atua no ensino superior há onze anos e já era docente da instituição antes de assumir a coordenação do curso.

Assumiu a coordenação em fevereiro de 2001, após o afastamento da coordenadora que implantou o curso na instituição.

O coordenador ministra aulas apenas no seu curso e, além disso, coordena a agência experimental de publicidade e propaganda da instituição, atividade de extensão



destinada a oferecer aos alunos a oportunidade de atuação prática em uma agência de publicidade que atende clientes reais.

A base de orientação e descrição das funções do coordenador é regimento interno da instituição. Não há a figura do departamento na instituição.

A instituição possui um organograma e as funções estão dispostas conforme o nível de ocupação: conselho universitário, reitoria, pró-reitorias, conselhos de cursos, coordenadorias.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) acompanhamento didático-pedagógico aos professores e alunos do curso;
- b) acompanhamento disciplinar e organizacional do corpo docente e discente, sob o aspecto dos preceitos do regimento da IES.

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) elaboração de horário de aulas;
- b) reuniões de professores e do conselho de curso;
- c) desenvolvimento de projetos de extensão externos à IES, validados como atividade complementar para os alunos;
- d) organização e realização de eventos internos, como semana de estudos, feiras etc.;
- e) desenvolvimento de pesquisas discentes semestrais, entre outras atividades.

Na estrutura da coordenação, existe, ainda, o conselho de curso, cuja função é definir a missão, concepção e objetivos do curso; perfil profissional pretendido; sugerir alterações no currículo pleno do curso e conteúdo programático; promover avaliação periódica do curso; deliberar sobre solicitações de transferências e aproveitamento de estudos; propor metodologias de ensino; promover seminários e programas de aperfeiçoamento.

Ao conselho de curso são submetidas, ainda, decisões quanto dispensa de disciplinas; mudanças da matriz curricular; regulamento de projetos experimentais; diretrizes dos trabalhos interdisciplinares entre outras.

A maioria dos docentes de Publicidade, também ministra aulas no curso de Jornalismo.

O coordenador submete às pró-reitorias e reitoria questões relacionadas a atribuição de aulas, substituição de professores etc. Por ser tratar de uma autarquia municipal, a IES contrata professores e funcionários técnico-administrativos por meio de concurso

público, portanto a coordenação não tem autonomia de contratação de docentes, apenas informa à reitoria a necessidade de uma nova contratação.

A instituição possui um sistema no qual é possível consultar o dia-a-dia dos alunos nas disciplinas (faltas, notas etc.). Em reuniões convocadas para esse fim, são apresentadas, periodicamente, informações gerais e específicas sobre a IES e os cursos. Além disso, o curso de Publicidade desenvolve sistematicamente pesquisas junto ao corpo discente.

O coordenador informou que participou de vários cursos promovidos pela IES de capacitação docente e administrativo relacionado às atividades específicas do coordenador de curso de graduação, que julga ser muito proveitosos para seu desempenho profissional.

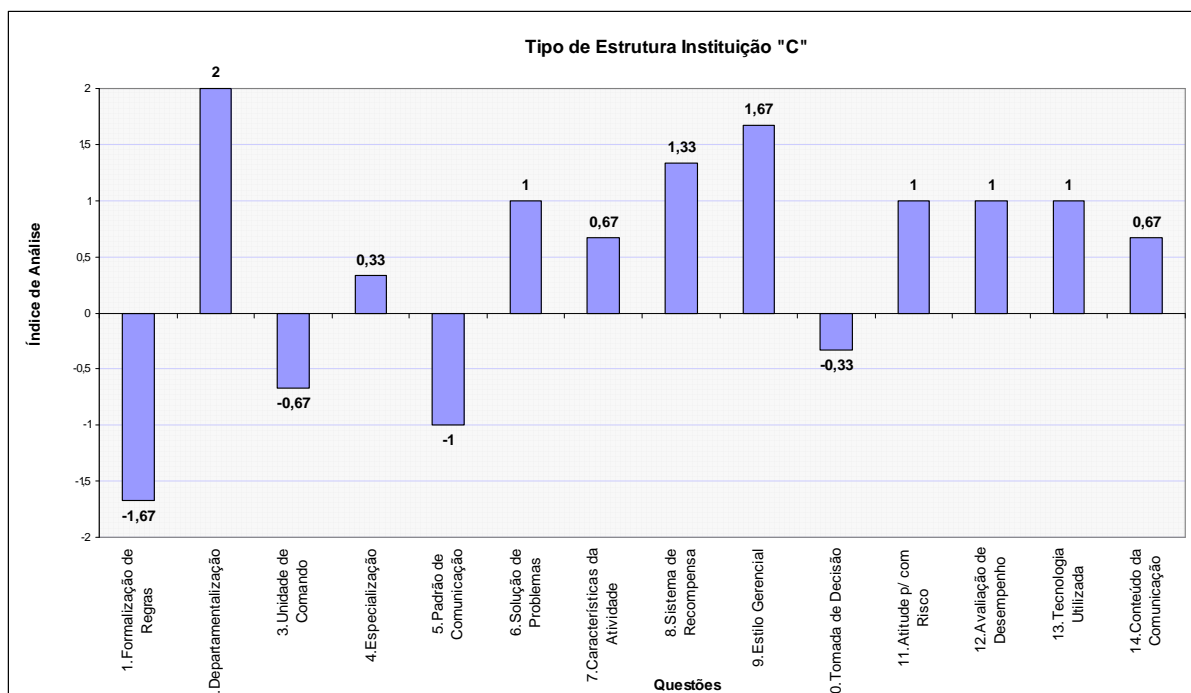
O coordenador acredita que os cursos de graduação são unidades de negócio e que os coordenadores são gestores.

#### **5.4.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados**

Analisando o Gráfico 5.3 com as respostas da Parte II do formulário de pesquisa referente à percepção do dirigente da instituição e dos coordenadores de curso de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda quanto à estrutura da instituição, constatou-se que, das catorze questões analisadas, duas apontam para uma estrutura com tendência muito mecanicista (-2 a -0,66), três para uma estrutura de convívio mecanicista e orgânica (-0,67 a 0,66) e nove para uma estrutura com tendência orgânica (0,67 a 2).

Assim, a característica de uma estrutura com tendência muito mecanicista revelou-se, de acordo com a opinião dos entrevistados, na formalização das atividades dos profissionais e na formalidade da comunicação que passa pelos níveis hierárquicos superiores não ocorrendo consultas entre as pessoas de diversos setores.

As questões que apontaram índices de análise de estrutura de convivência mecanicista e orgânica apresentam as seguintes características: ocorrência de dupla ou múltipla subordinação em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos, comissões ou cursos, o perfil dos docentes tende a ser mais especialista e menos generalista e no processo de tomada de decisão mais norteado por estudos analíticos do que pela intuição.



Legenda:

Índice de Análise	Critério
De -2 a -0,66	Tendência muito Mecanicista
De -0,67 a 0,66	Convívio Mecanicista + Orgânica
De 0,67 a 2	Tendência muito Orgânica

Gráfico 5.3 – Índice de análise da estrutura da instituição "C".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, as características com tendência muito orgânica, que ocorreram com maior frequência, demonstraram que a instituição soluciona problemas ocasionados por mudanças ambientais por meio da estruturação de projetos e comissões de especialistas constituídos pela direção da instituição, a solução de problemas é voltada para o mercado e para concorrência, a característica dos profissionais que atuam na instituição é na sua maioria de caráter não repetitivo e criativo, o sistema de recompensa dos profissionais é baseado na auto-realização, na curiosidade intelectual e na autonomia, o estilo gerencial dos dirigentes e coordenadores é de tomar decisões conjuntamente com seus pares, a instituição assume riscos e tolera falha dos profissionais, o sistema de avaliação de desempenho dos profissionais está baseado na auto-avaliação, a avaliação é feita pelos pares e os sistemas informatizados foram desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição, e o conteúdo da comunicação na instituição ter mais informações e conselhos do que instruções e decisões.

### 5.5 Caracterização da instituição “D”

A instituição “D” é uma instituição de ensino superior particular em sentido estrito, localizada em Ribeirão Preto. Iniciou suas atividades como instituição de ensino superior em 1932, com os cursos de Administração e Finanças e de Ciências Econômicas, sendo este último o segundo curso do país a ser criado e o primeiro do estado de São Paulo, na época.

Em 1992, em processo de transformação em universidade, foi instalado o regime de transição, que criou as unidades escolares da instituição. Em 1997, foi reconhecida como centro universitário, por meio do decreto presidencial e, em 2004, a instituição foi recredenciada por mais um período de dez anos.

Atualmente, oferece 21 cursos de graduação, 9 cursos sequenciais de formação específica, 9 cursos de pós-graduação lato sensu, um curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado), além de vários cursos de extensão e aperfeiçoamento.

As notas obtidas pelos alunos da instituição em cada curso avaliado pelo Enade, até 2006, encontram-se na Quadro 5.5.

Quadro 5.5 – Notas do Enade por curso e por ano – Instituição “D”.

Curso	Conceito Enade (1 a 5)		
	2004	2005	2006
Administração			3
Agronomia	3		
Arquitetura e Urbanismo		3	
Ciência da Computação		3	
Ciências Contábeis			3
Ciências Econômicas			2
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda			4
Design			2
Direito			2
Educação Física	3		
Engenharia Civil		3	
Filosofia		3	
Letras		3	
Matemática		4	
Medicina Veterinária	3		
Pedagogia		3	
Turismo			3

Fonte: Elaborado com base nos dados do cadastro das instituições de educação superior 2004-2006 – MEC/Inep.

Em cada unidade, oferece ainda ensino básico por meio do colégio que integra o grupo. Possui aproximadamente 6.000 alunos distribuídos em três unidades ou Campi, sendo duas em Ribeirão Preto e uma em Jaboticabal.

### **5.5.1 Estrutura da instituição “D”**

De acordo com o reitor da instituição “D”, a estrutura da instituição está organizada da seguinte forma: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX (com atribuições exclusivamente acadêmicas, como definição de grades, novos cursos, entre outras) e o Conselho Universitário - CONSU (com atribuições acadêmicas e administrativas) são órgãos de instância superior. No CONSU, existem, inclusive, membros da mantedora. A reitoria está subordinada a esses dois órgãos (o reitor possui mandato de dois anos). Subordinadas à reitoria estão as pró-reitorias Administrativas e Acadêmicas. E ainda, subordinadas à pró-reitoria Acadêmica estão quatro coordenadorias: Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Graduação, Sequenciais e Extensão e Assuntos Comunitários. Os coordenadores de curso estão subordinados às Coordenadorias de Graduação ou Sequenciais, conforme o tipo de curso.

De acordo com o regimento da instituição detalhado pelo reitor, ainda existem os departamentos na estrutura organizacional, mas isso não é funcional, apenas consta no papel. Mesmo assim, são os departamentos que elegem os membros dos colegiados de curso, aos quais estão subordinadas as coordenações de curso (os colegiados são compostos por sete docentes, dois discentes e pelo coordenador do curso). Os colegiados têm competência acadêmica apenas pela manutenção do projeto pedagógico, planos de ensino, avaliação, entre outras.

O coordenador não possui uma secretária exclusiva para o seu curso e dedica-se integralmente à instituição (40 h).

O reitor assumiu o cargo em 2007, mas já trabalhava na instituição antes do credenciamento em centro universitário. Sua formação é em Engenharia Agrônômica e doutorado em Produção Vegetal.

Ainda segundo o reitor da Instituição “D”, antes do credenciamento não havia coordenadores de curso, mas, sim, os diretores das faculdades, e cada uma delas com uma secretaria e um regimento próprio. Com o credenciamento, foi criada a função do coordenador de curso, que assumiu as responsabilidades de um curso; no entanto, todos os cursos são regidos por um único regimento, ou seja, possuem os mesmos deveres e responsabilidades.

A forma como estão estruturadas atualmente as coordenações é uma adaptação própria do modelo de faculdade (pré-existente) para centro universitário. Não foi seguido nenhum modelo externo.

Para o reitor da instituição, os cursos de graduação não são unidades de negócio, embora, na sua opinião, o coordenador seja um gestor.

De acordo com o coordenador de Administração, existe um organograma na instituição. Embora exista o departamento não funcional como já foi dito anteriormente, as funções do coordenador são mais importantes que a do chefe do departamento. Em casos extremos, os chefes de departamento são consultados para tomada de decisão. Há alguns anos, o MEC orientou a instituição para que as coordenações fossem implantadas para substituírem, gradualmente, a organização por departamento.

Quanto ao credenciamento da instituição em universidade, o reitor manifestou-se negativamente no curto prazo. O motivo é a necessidade de uma infraestrutura para pesquisa, a que, no momento, a instituição ainda não está adequada. A instituição mantém um curso de mestrado conceituado pela CAPES e para o credenciamento em universidade, precisaria de mais um. A instituição possui dois cursos que desenvolvem mais pesquisas pelas suas características: Medicina Veterinária e Agronomia. E a pesquisa precisa ser universalizada para todos os cursos. Atualmente, a instituição está focada no ensino.

### **5.5.2 A coordenação de curso de Administração da instituição “D”**

O curso de Administração da instituição “D” foi implantado anteriormente ao credenciamento da instituição em centro universitário. O curso é oferecido nos períodos diurno e noturno, sendo o primeiro em regime anual, e o segundo, semestral. Possui 910 alunos e 47 docentes, sendo 21 mestres, 20 especialistas e 6 doutores.

O coordenador do curso é graduado em Administração, Ciências Contábeis e em Ciências Econômicas (instituições de ensino privada), especialista em Administração da Produção (instituição de ensino privada) e mestre em Engenharia de Produção (instituição de ensino pública). Atua no ensino superior há 26 anos e já era docente da instituição (desde 1981) antes de assumir a coordenação. Sua carreira profissional é exclusivamente acadêmica.

Assumiu a coordenação em 1998, sendo este seu primeiro mandato. Foi eleito pela reitoria por meio da indicação de uma lista tríplice do corpo docente. Trabalha num regime de 40 horas exclusivas.

O coordenador do curso de Administração também coordena os nove cursos sequenciais de formação específica. Além disso, ministra aulas no curso de Administração nas disciplinas de Administração Estratégica e Orientação de Estágio (dependendo do semestre), chefia o departamento de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Ciências Jurídicas da instituição.

A base de orientação e descrição das funções do coordenador é o regimento interno da instituição. Embora exista um único regimento, a flexibilidade de cada coordenador na forma de conduzir o seu curso, é diferente.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) atendimento dos alunos;
- b) análise curricular de alunos que solicitam transferência;
- c) acompanhamento dos diários de classe, conforme necessidade que surja dos atendimentos realizados aos alunos;
- d) informações aos alunos sobre ENADE – no sentido de conscientizá-los sobre a importância do exame.

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) elaboração dos horários dos professores (semestralmente);
- b) convite a profissionais para ministrar palestra na Semana de Administração, sem custos para a instituição, indicados pelos docentes do curso;
- c) apoio aos docentes na organização das visitas técnicas;
- d) organização de algumas palestras em escolas, para promoção do curso.

Os coordenadores de curso estão subordinados às Coordenadorias de Graduação ou Seqüenciais conforme o tipo de curso. Os cursos possuem um colegiado. O tamanho desse grupo é proporcional ao tamanho do curso e ao número total de docentes. Esses docentes são convidados a fazer parte do colegiado (o regimento não é muito claro sobre a forma de indicação dos docentes, de acordo com o coordenador). O colegiado do curso de Administração possui sete docentes. A função do colegiado é meramente pedagógica, ou seja, relacionada ao projeto pedagógico do curso, como, por exemplo, a formulação das grades curriculares e conteúdos programáticos. O colegiado reúne-se uma vez por semestre para planejamento. Existe uma grande preocupação da coordenação em relação ao alinhamento do curso com o mercado.

Existem docentes que ministram aulas em outros cursos da instituição e são horistas. Quando há sobreposição de horário de aulas dos docentes, ocorre negociação entre os coordenadores.

Quanto à formação dos docentes do curso, nas disciplinas específicas 95% são administradores. A formação básica dos docentes do curso é em Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e em Engenharia de Produção.

O coordenador possui autonomia relativa a todas as situações do curso, exceto o preço e os aspectos financeiros, mas, por precaução, mantém um diálogo frequente com a Coordenadoria de Graduação.

Todos os coordenadores têm acesso ao sistema acadêmico da instituição que foi desenvolvido na própria instituição. As informações disponíveis são os dados cadastrais dos alunos, a ficha financeira, os diários de classe, notas e faltas. Todos os coordenadores têm acesso às informações de todos os cursos.

Embora tenham acesso à ficha financeira do aluno, essas informações não são administradas pelos coordenadores, pois eles não têm autonomia/responsabilidade sobre esse assunto. Há um ano foi implantado o Portal do Positivo (conteúdos de aulas), o que facilitou a comunicação com os alunos.

Os coordenadores não recebem um treinamento específico para assumir a função, mas, na opinião do coordenador, seria necessário. Recebem o apoio do coordenador da graduação e demais coordenadores. Os coordenadores aprendem a sua função no dia-a-dia.

Na opinião do coordenador os cursos de graduação não são unidades de negócio, e o coordenador não é um gestor.

### **5.5.3 A coordenação de curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “D”**

O curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da instituição “D” foi implantado em 1998. O curso é oferecido no período noturno em regime semestral, possui 90 alunos e 12 docentes.

O coordenador do curso é graduado em Comunicação Social – Imagem e Som (instituição pública) e especialista em Design (instituição privada). Atua no ensino superior há cinco anos e já era docente da instituição antes de assumir a coordenação.

Assumi a coordenação em agosto de 2006, sendo este seu primeiro mandato. Foi indicado pela coordenadoria de graduação e pela diretoria executiva da instituição, seu contrato de trabalho é de dedicação integral à instituição.



Além de ministrar aulas no curso de Publicidade, o coordenador também ministra aulas nos cursos de Moda, Artes e Estratégias em Marketing.

De acordo com o coordenador, não existe um documento na instituição com a descrição das funções do cargo de coordenação.

O coordenador desempenha diversas atividades que foram distribuídas em frequentes ou esporádicas, conforme a frequência em que são realizadas.

Atividades frequentes realizadas diária ou mensalmente:

- a) análise de aproveitamentos de disciplinas de alunos com intenção de transferência para a instituição;
- b) análise de currículos;
- c) solucionar problemas de sala de aula e relacionamento dos alunos.

Atividades esporádicas realizadas semestralmente ou uma vez por ano:

- a) organização de palestras, viagens técnicas, atividades complementares, eventos, exposições e projetos interdisciplinares.

Os coordenadores de curso estão subordinados à coordenação de graduação e à reitoria. A coordenação é composta por um coordenador, um núcleo de apoio ao coordenador com cinco secretárias e uma secretária específica para o curso atuando dentro da secretaria. Além disso, o curso possui um colegiado, cuja função é aprovar as mudanças e ajustes no projeto pedagógico e questões de caráter estrutural do curso. O colegiado pode ser convocado extraordinariamente para casos omissos.

O colegiado possui ainda a função de promover mudanças na grade curricular, no projeto pedagógico e opinar sobre pedidos de revisão de provas ou notas que não foram resolvidos entre professor, aluno e coordenador.

Todos os docentes do curso ministram aulas em outros cursos da instituição, pelo fato de alguns cursos como Administração, Marketing, Artes e Moda terem disciplinas afins com a área do curso de Publicidade.

A formação dos docentes do curso é predominantemente em Comunicação e em Ciências Sociais, embora uma das características fundamentais do perfil do curso seja formar profissionais que possam atuar em diversos setores da comunicação social. Por isso, a coordenação entende ser fundamental ter professores com múltiplas formações no curso.

O coordenador disse possuir autonomia na tomada de decisões sobre seu curso, inclusive a contratação de docentes, desde que justificada a necessidade. Todas as decisões relativas às atividades de rotina são assinadas e despachadas por ele. Casos omissos, que

fujam ao regimento da instituição ou, ainda, casos ligados a questões financeiras não são decididos pela coordenação, apesar de sofrer o seu parecer.

O processo de seleção de docentes ocorre por meio da análise de currículo, entrevista e aula de apresentação.

Problemas com matrículas de alunos e requerimentos para casos especiais que fujam ao regimento da instituição são submetidos à coordenação de graduação.

Para gerir o curso o coordenador possui acesso ao sistema acadêmico com todos os dados sobre alunos e docentes, o portal universitário para a manutenção de planos de disciplinas e conteúdos e relatórios de avaliação institucional.

Os coordenadores não recebem um treinamento específico para assumir a função, mas o coordenador entende que isso seja necessário, uma vez que o docente é quem geralmente assume a função de coordenador e desconhece os procedimentos burocráticos, acadêmicos e até de relacionamento.

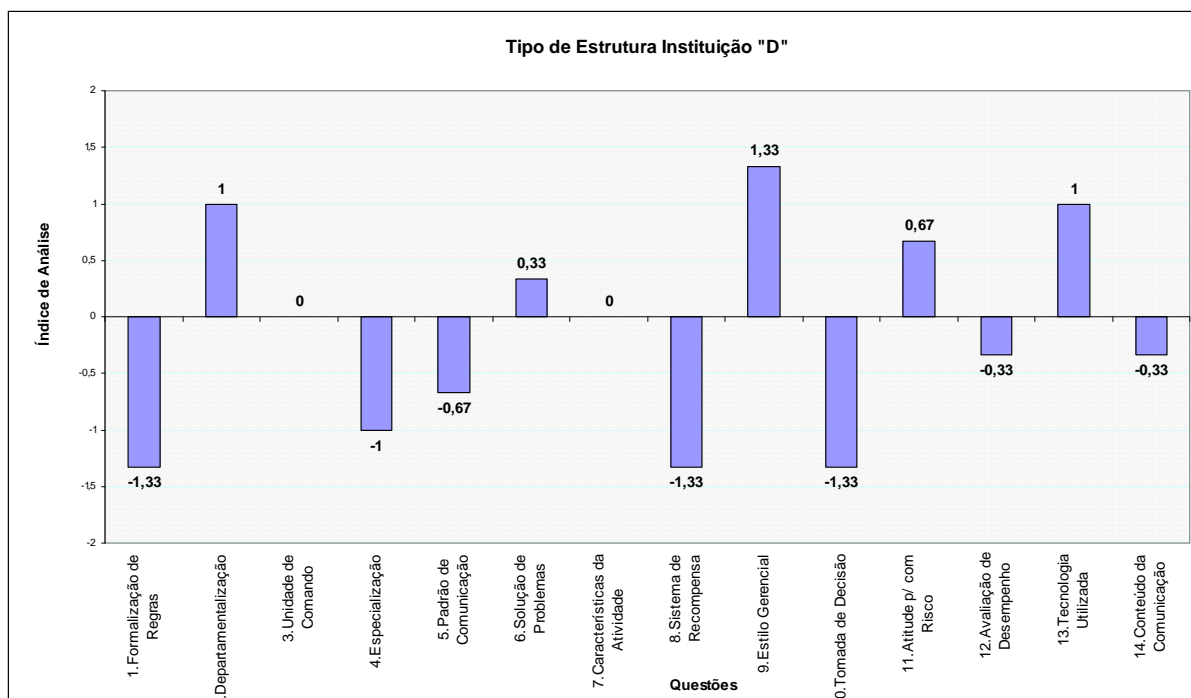
Na opinião do coordenador, os cursos de graduação não são unidades de negócio, mas o coordenador é um gestor.

#### **5.5.4 A percepção da estrutura da instituição do dirigente e dos coordenadores entrevistados**

Observando o Gráfico 5.4, com os índices de análise das respostas da Parte II do formulário de pesquisa referente à percepção do dirigente da instituição e dos coordenadores dos cursos de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, quanto à estrutura da instituição, constatou-se que, das catorze questões, quatro apontaram para uma estrutura com tendência mecanicista (-2 a -0,66), seis, para uma estrutura com convívio mecanicista e orgânica (-0,67 a 0,66) e quatro, para tendência orgânica (0,67 a 2).

De todas as instituições analisadas, esta foi a que apresentou maior número de questões, apontando para uma estrutura mecanicista.

As características da estrutura com tendência muito mecanicista apontadas pelos entrevistados destacam-se na formalização das atividades dos profissionais, o perfil dos docentes tende a ser mais especialista do que generalista, ou seja, leciona em poucos cursos, a instituição não possui um sistema de recompensa para os profissionais que se destacam e a tomada de decisão pela direção e coordenação baseia-se em estudos analíticos, raramente na intuição.



Legenda:

Índice de Análise	Critério
De -2 a -0,66	Tendência muito Mecanicista
De -0,67 a 0,66	Convívio Mecanicista + Orgânica
De 0,67 a 2	Tendência muito Orgânica

Gráfico 5.4 – Índice de análise da estrutura da instituição “D”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já o conjunto de respostas que apontaram para a convivência de estrutura mecanicista com orgânica apresenta as seguintes características: a ocorrência de dupla ou múltipla subordinação em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos e comissões, lembrando que a instituição “D” é a única que ainda possui na sua estrutura a figura dos departamentos, embora não seja funcional, a comunicação entre pessoas de diferentes departamentos ocorre formalmente, passando por meio dos níveis hierárquicos superiores, à eventual constituição de comissões de especialistas pela direção para solucionar problemas causados por mudanças ambientais. A característica da atividade dos profissionais é na sua maioria, de caráter repetitivo e pouco criativo; o sistema de avaliação de desempenho dos profissionais não se baseia na autoavaliação e na avaliação pelos pares, e o conteúdo da comunicação tende a ser mais instruções e decisões ao invés de informações e conselhos.

Por fim, as características da estrutura com tendência muito orgânica aparecem na orientação para solução dos problemas voltada para o mercado e para a concorrência; as lideranças tomam decisões juntamente com seus pares, os sistemas informatizados são

desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição, e a instituição assume riscos com tolerância para falhas.

### **5.6 Análise comparativa entre os mesmos cursos das instituições A, B, C e D**

Dando continuidade ao trabalho, em seguida foram elaboradas as análises comparativas das instituições.

O conjunto de catorze questões da parte II do formulário de pesquisa foi elaborado, levando-se em conta as características de uma burocracia onde constam sete questões relacionadas à hierarquia, quatro sobre a formalização de regras e três referentes à divisão do trabalho. O critério utilizado para medir a semelhança das opiniões dos coordenadores foi a concentração do número de respostas do coordenador. Assim, no somatório de respostas, se três dos quatro coordenadores compartilharam as mesmas respostas, mesmo que não fosse na mesma intensidade, entendeu-se haver semelhança das coordenações nesse item. Além disso, levou-se em consideração também as respostas dos coordenadores da parte III do formulário de pesquisa para completar esta análise.

Constatou-se, na análise comparativa entre os cursos de Administração (gráfico 5.5), que, das catorze questões, nove apontaram semelhanças de opinião dos coordenadores, ou em 64,3% das questões.

Dentre as sete questões relacionadas à hierarquia, ou à forma como é distribuída a autoridade na instituição, as instituições assemelham-se em três pontos: não ocorrência de dupla ou múltipla subordinação dos profissionais; é comum a constituição de comissões de especialistas pela direção para solucionar problemas causados por mudanças ambientais, e a comunicação na instituição é informal, entre pessoas de diferentes departamentos, sem que passe por meio dos níveis hierárquicos superiores. Além disso, observou-se que todas as instituições possuem um organograma no PDI e que este não é funcional, não há departamento de curso nas instituições, apenas na “D”, mas que também não é funcional, e as coordenações estão subordinadas a uma pró-reitoria acadêmica. O processo decisório é singular em cada instituição, ou seja, o grau de autonomia de cada coordenador varia de instituição para instituição.

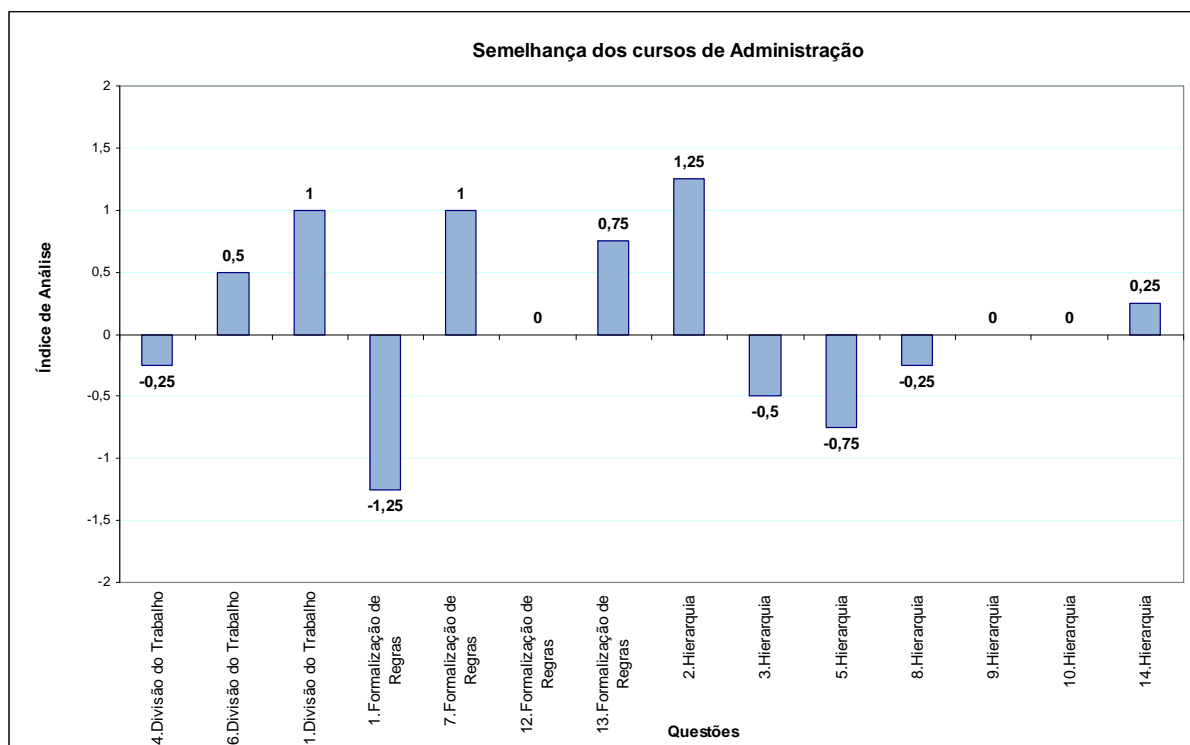


Gráfico 5.5 – Síntese das respostas 1 a 14 do formulário de pesquisa II, dos coordenadores do curso de Administração.

Fonte: Elaborado pelo autor

Das quatro questões sobre a formalização de regras, ou seja, a explicitação de regulamentos, políticas e procedimentos das atividades de governança organizacional, ocorreu semelhança em três, sendo elas: as atividades dos coordenadores, professores, colegiados e chefes de setor estão formalmente descritas em manuais de procedimento ou regimento interno da instituição; as características das atividades dos profissionais que atuam na instituição são, na sua maioria, de caráter não repetitivo e criativo e os sistemas informatizados são complexos, desenvolvidos para atender às necessidades das instituições. Os coordenadores informaram, ainda, que a descrição das suas funções, bem como do colegiado de curso constam no regimento interno da instituição. Quanto ao processo de contratação de docentes, verificou-se autonomia dos coordenadores, exceto na instituição “C”, que é pública, e a seleção ocorre por meio de concurso. Todos os coordenadores informaram que não receberam treinamento específico para assumir a função.

Quanto às três questões sobre a divisão do trabalho ou à forma como o trabalho é agrupado em departamentos ou divisões, houve semelhança nas três, referindo-se ao perfil dos docentes que atuam na instituição ser especialista na sua área; a orientação para a solução de problemas é voltada para o mercado e para a concorrência e a tolerância das instituições com falhas e assunção de riscos. Além disso, verificou-se semelhança na existência de um

colegiado ou conselho de curso que se reúne com uma frequência semestral e com funções estritamente acadêmicas, nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores e na flexibilidade dos docentes que ministram aulas em outros cursos da instituição, sendo, na grande maioria, administradores.

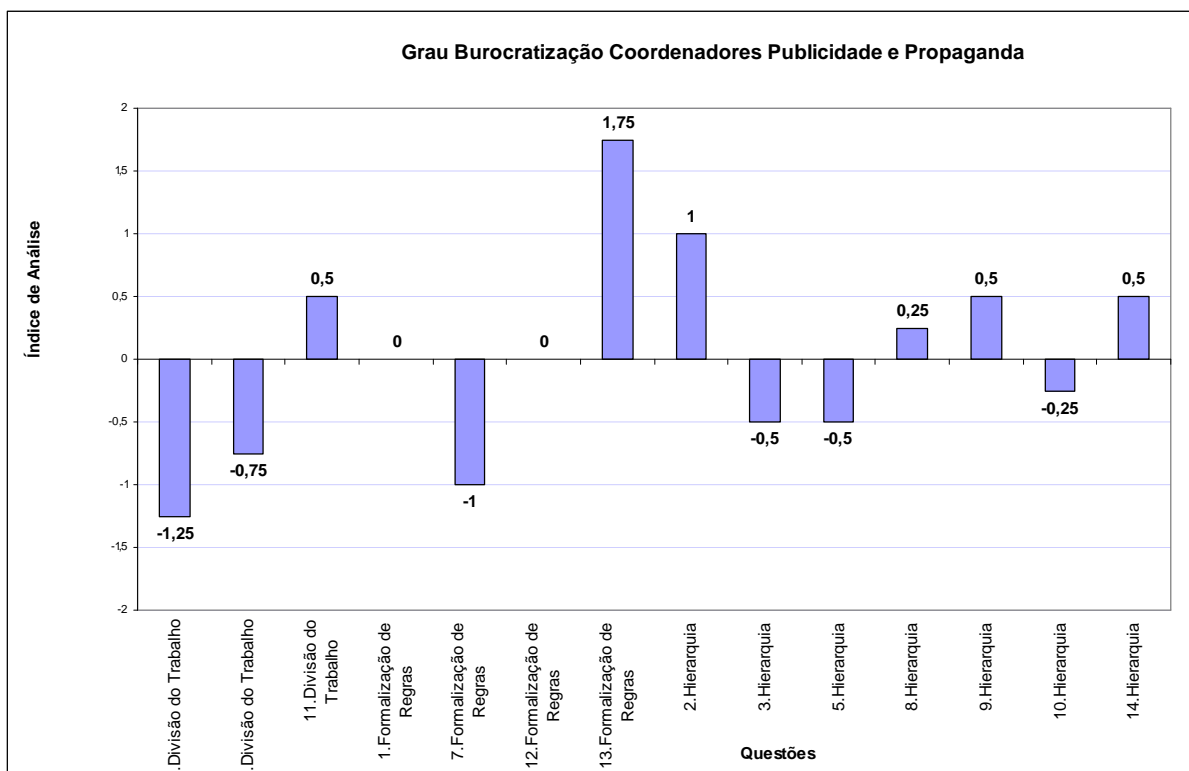


Gráfico 5.6 – Síntese das respostas 1 a 14 do formulário de pesquisa II, dos coordenadores do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já na análise comparativa entre os cursos de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (gráfico 5.6), constatou-se que das catorze questões, em sete ocorreu convergência de opinião dos coordenadores ou em 50%.

Dentre as sete questões sobre a hierarquia, os itens de semelhança entre as coordenações foram a estruturação de projetos e comissões constituídos pela direção reunindo especialistas com o intuito de solucionar problemas causados por mudanças ambientais e a formalidade da comunicação na instituição onde os profissionais de diferentes áreas discutem problemas sem que a comunicação passe por meio dos níveis hierárquicos superiores. Além disso, os coordenadores também mencionaram a existência de um organograma informal na instituição onde é clara (na opinião deles) a subordinação dos cursos a uma pró-reitoria acadêmica e a inexistência de departamentos por curso. Assim como nos cursos de

Administração, a autonomia do coordenador para tomar decisões é muito particular em cada instituição.

Já das quatro questões sobre formalização de regras, em duas ocorreu semelhança de opinião dos coordenadores: as atividades desempenhadas pelos profissionais que atuam na instituição que são de caráter repetitivo e não criativo e os sistemas informatizados utilizados pela instituição desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição. Dois dos coordenadores (instituição “B” e “C”) não souberam informar se havia na instituição um documento com a descrição das funções do coordenador e do colegiado de curso, embora os outros dois (instituição “A” e “D”) informaram que o regimento interno é a base desta descrição. Os coordenadores também declararam ter autonomia na contratação de docentes, exceto na instituição “C”, na qual a seleção ocorre por meio de concurso público. Os sistemas informatizados, bem como o acesso a informações gerenciais também são bastante divergentes entre as instituições. Todos os coordenadores informaram que não receberam treinamento para assumir a função de coordenador de curso, aprendendo no dia-a-dia com os colegas e orientações das pró-reitorias.

Por fim, houve convergência de opinião nas três questões sobre a divisão do trabalho: o perfil do docente que atua na instituição é, na maioria, especialista, a orientação para solução de problemas é voltada para o ambiente interno da instituição, e a instituição assume riscos e tolera falha de seus profissionais. Além disso, observou-se semelhança também entre os cursos na existência de um colegiado de curso com funções acadêmicas em todos os cursos pesquisados, as tarefas desenvolvidas pelos coordenadores são muito similares e os docentes são, na sua maioria, publicitários que ministram aulas em outros cursos da instituição.

## **5.7 Competências do coordenador de curso**

Finalizando a análise das pesquisas, dedicou-se essa etapa do trabalho para verificar a opinião de todos coordenadores e dirigentes das instituições sobre o curso de graduação, se é uma unidade de negócio e também se o coordenador é um gestor.

Para tanto, foram elaboradas as Tabelas 5.4 e 5.5 com a tabulação das perguntas 15 e 16 da parte II do formulário de pesquisa.

Tabela 5.4 – Respostas da questão 15 – Curso é uma unidade de negócio.

<b>Escala de Opiniões</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	3	25,0
Concordo	3	25,0
Indiferente	0	0,0
Discordo	5	41,7
Discordo Totalmente	0	0,0
Sem Resposta	1	8,3
	12	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Analisando as respostas apresentadas na tabela 5.4, observamos que 41,7% ou 5 das pessoas entrevistadas discordaram que o curso de graduação é uma unidade de negócio. No entanto, o total das respostas concorda totalmente e concorda somaram 50% ou 6 pessoas.

Tabela 5.5 – Respostas da questão 16 – coordenador gestor

<b>Escala de Opiniões</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	4	33,3
Concordo	4	33,3
Indiferente	1	8,3
Discordo	3	25,0
Discordo Totalmente	0	0,0
Sem Resposta	0	0,0
	12	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na tabela 5.5, observa-se que três ou 25% dos entrevistados discordam de que o coordenador é um gestor, no entanto o somatório das pessoas que opinaram concordo totalmente e concordo totalizou 66,6% das respostas, demonstrando que, embora essa denominação para o coordenador ainda não seja uma constante nas IES, a maioria identifica essa função no coordenador.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, analisou-se e descreveu-se a estrutura organizacional dos cursos de graduação dos centros universitários e, a partir dessa referência, identificou-se o isomorfismo entre essas instituições. Para entender esse fenômeno, adotou-se o aprofundamento da teoria da contingência estrutural, das características de uma burocracia de acordo com Weber (1952), bem como os estudos de Burns e Stalker (1961), que definiu duas tipologias de organizações que se formam e se adaptam conforme o tipo de pressão ambiental:

- a) mecanicista possuem estrutura burocrática e divisão do trabalho, cargos ocupados por especialistas, decisões altamente centralizadas, hierarquia rígida, amplitude mais estreita de controle e compatibilidade de atuação em ambientes estáveis.
- b) orgânica apresentam estrutura flexível com pouca divisão de trabalho, redefinição dos cargos, decisões descentralizadas, amplitude mais ampla de controle, maior confiança na comunicação e atuação em ambientes dinâmicos.

No capítulo 5, o arranjo organizacional coordenação de curso foi amplamente analisado, primeiramente curso a curso, em seguida, a síntese de opiniões dos coordenadores mais a dos dirigentes de cada instituição e, por fim, o somatório das opiniões dos coordenadores de mesmo curso. Para finalizar a análise, foram agrupadas todas as respostas a fim de se ter uma visibilidade global das respostas e tecerem-se os comentários finais.

Assim, analisando a tabela 6.1, constata-se que segundo os entrevistados, as instituições possuem estruturas predominantemente de convívio mecanicista e orgânica e/ou tendência orgânica, demonstrando que o centro universitário, sendo um modelo organizacional recente, revela, na sua estrutura, traços burocráticos, herança da sua origem de faculdade, quando cada curso possuía seu diretor, secretaria e regimento, assim como a flexibilidade para sobreviverem ao mercado, uma vez que sua missão e compromisso é com o ensino de qualidade, formar profissionais que atuarão no mercado de trabalho.

Uma estratégia observada nas instituições foi a constituição de comissões de especialistas para resolver problemas, demonstrando a preocupação das instituições em reagir e adequar-se às pressões ambientais. Essa preocupação das instituições com o ambiente indica uma estrutura com tendência organicista. Além disso, identificou-se, nesses casos, a configuração de estrutura matricial, quando duas ou mais formas de estrutura são utilizadas simultaneamente sobre os mesmos membros de uma organização (VASCONCELLOS, 1982).

A matriz é uma forma de manter as unidades funcionais criando relações horizontais entre elas. A matriz foi definida também como uma hierarquia tradicional e uma entidade solucionadora de problemas (KATZ E KAHN, 1966).

Tabela 6.1 – Síntese das respostas das questões 1 a 14, da parte II do formulário de pesquisa, dos dirigentes e dos coordenadores das instituições “A, B, C e D”.

<b>Tipo de Estrutura</b>	<b>Instituição A</b>	<b>Instituição B</b>	<b>Instituição C</b>	<b>Instituição D</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Tendência Mecanicista</b>	1	0	2	4	<b>7</b>	<b>12,5</b>
<b>Convívio Mec+Org</b>	9	8	3	6	<b>26</b>	<b>46,4</b>
<b>Tendência Orgânica</b>	4	6	9	4	<b>23</b>	<b>41,1</b>
<b>Total</b>	14	14	14	14	<b>14</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se, também, que a instituição “D”, a única que possui departamentos na sua estrutura, embora não funcional, foi a que apresentou maior pontuação nas questões relacionadas a uma estrutura com tendência mecanicista. Já a instituição “C” pontuou mais numa estrutura com tendência orgânica e trata-se de uma instituição pública.

Observou-se, no entanto, que entre as instituições pesquisadas, não há prevaência de uma única estrutura, mas convivência das duas modalidades, concluindo-se que o arranjo organizacional é uma resposta ao ambiente em que atuam. O processo de substituição dos departamentos pelas coordenações, segundo orientações e legislação do MEC, promoveu maior flexibilidade das instituições na gestão de seus projetos pedagógicos e consequentemente, adequações estruturais.

Tomando como base de análise a tabela 6.2, que considera o total de respostas semelhantes, relacionadas às características da burocracia (hierarquia, divisão do trabalho e formalização de regras e procedimentos) dos cursos de Administração e Comunicação Social – Publicidade e Propaganda constatou-se que, dos catorze itens analisados, os cursos de Administração assemelham-se em 9 ou 64,7%, enquanto, em Comunicação Social, houve convergência em sete questões ou 50% delas. Isso demonstra que a forma como os cursos de Administração se estrutura é mais isomórfica que os cursos de Comunicação Social entre as instituições pesquisadas.

Uma das possíveis explicações para a maior semelhança entre os cursos de Administração está na própria consolidação e institucionalização da profissão, ou seja, a

profissão de administrador é mais formalizada do que a de um publicitário que ainda não é regulamentada. O comportamento dos coordenadores de Administração denota um conjunto de condutas pré-estabelecidas e enraizadas da profissão, podendo-se concluir, nesse caso, a influência do isomorfismo normativo, ou seja, a homogeneidade deriva principalmente da profissionalização, definida por Larson (1977) e Collins (1979), como a luta coletiva de membros de uma profissão para definir as condições e os métodos de seu trabalho, para controlar a “produção dos produtores” e para estabelecer uma base cognitiva e legitimação para a autonomia de sua profissão. Assim os coordenadores tendem a ter a mesma visão sobre como administrar o curso. Além disso um administrador possui todas as condições profissionais para coordenar, enquanto que um publicitário para criar.

Tabela 6.2 – Síntese das respostas das questões 1 a 14, da parte II do formulário de pesquisa dos coordenadores das instituições “A, B, C e D”.

<b>Característica da burocracia</b>	<b>Curso de Administração</b>	<b>Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda</b>
<b>Hierarquia</b> - distribuição da autoridade na organização	3	2
<b>Divisão do trabalho</b> - distribuição das tarefas e responsáveis	3	3
<b>Formalização de regras e procedimentos</b> - envolve a explicitação de regras, regulamentos, políticas e procedimentos das atividades de governança organizacional.	3	2
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entretanto numa análise mais detalhada, foram identificados elementos comuns relacionados às características da burocracia no arranjo organizacional dos dois cursos:

- a) as atividades dos coordenadores são semelhantes;
- b) a base de orientação das instituições é o regimento interno da instituição;
- c) a existência de um colegiado ou conselho de curso que se reúne com uma frequência semestral e com funções estritamente acadêmicas;
- d) a subordinação do coordenador a uma pró-reitoria de graduação, ou a uma pró-reitoria acadêmica ou ainda a uma coordenadoria de graduação;
- e) a existência de um organograma no PDI, que não é funcional;

f) a inexistência de um departamento (exceto na instituição “D” ainda existe a figura do departamento, mas não é funcional);

g) autonomia do coordenador para contratar docente;

h) a formação do coordenador no mesmo curso que coordena;

i) os docentes do curso são formados no mesmo curso em que ministram aulas e ainda ministram aulas em outros cursos da instituição;

j) os coordenadores não foram treinados para assumir a coordenação do curso.

Observa-se que os elementos descritos nas alternativas a, c, e e h apresentam-se como obrigatórios na legislação do ensino superior, mais precisamente na dimensão um do Manual de Condições de Ensino elaborado pelo Inep/MEC.

Constatou-se, portanto, isomorfismo institucional coercitivo, na forma de estruturar as coordenações, resultante de pressão formal, neste caso a lei, conduzindo a uma resposta positiva quanto à tendência de o arranjo organizacional coordenação de curso ser isomórfico nos centros universitários. Observou-se que as práticas organizacionais cada vez mais homogêneas, ou isomórficas em virtude de imposição legal, diminuem a variedade e a instabilidade dos arranjos organizacionais em vigor, demonstrando a preocupação das instituições em competir não apenas por recursos e clientes, mas também por poder político e legitimidade institucional, por adequação tanto social, quanto econômica, apontando, assim, uma outra esfera que conforma o espaço de tomada de decisão: não apenas o desempenho, mas também a legitimidade são fatores relevantes para a construção de modelos e de soluções para os problemas organizacionais.

Percebeu-se, ainda, o isomorfismo mimético em alguns aspectos como, por exemplo, na utilização do prefixo “UNI” por dois centros universitários pesquisados no nome da instituição, transmitindo ao público em geral a idéia de tratar-se de uma universidade, incorporando, mesmo que somente no nome, o status de universidade. Outra constatação é a apropriação dos centros universitários do termo “qualidade de ensino”, demonstrando que a qualidade total deixou suas raízes, inclusive na educação, que, segundo Gentili (1995, p. 116), “a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofrem as consequências destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos”.

A interferência de cada um dos mecanismos de isomorfismo institucional na delimitação da estratégia organizacional pode ocorrer a despeito de qualquer acréscimo na eficiência. O isomorfismo torna-se vantajoso para as organizações, pois a similaridade facilita as transações interorganizacionais, favorecendo o seu funcionamento interno pela

incorporação de regras socialmente aceitas. Ao demonstrar que atuam de acordo com normas coletivamente compartilhadas, as instituições podem ganhar reconhecimento externo e assegurar o seu desenvolvimento, construindo melhores oportunidades de expansão por meio da maximização da sua capacidade de obtenção de recursos e de adoção de possíveis inovações (DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER; ROWAN, 1983; MACHADO-DASILVA; FONSECA, 1993).

No entanto, a forma de gestão de cada curso é muito flexível e conforme o perfil de cada coordenador. Segundo os coordenadores, na própria instituição, cada coordenador conduz seu curso de forma diferenciada, embora todos sejam regidos pelo mesmo regimento, o que pode ser constatado nas respostas da pesquisa.

Observa-se, também, que, embora a estrutura das coordenações seja muito isomórfica, mas diferenciada na forma de gestão, a hierarquia acima da coordenação apresenta-se bastante diferenciada, sobretudo na instituição “A”, em que ocorrem muitos níveis hierárquicos acima da coordenação (pró-reitoria de Acompanhamento e Registros Acadêmicos, pró-reitoria Acadêmica e diretor de ensino) e na instituição “B” (coordenadoria de graduação e pró-reitoria de Graduação). Já na instituição “C”, embora exista uma pró-reitoria de Graduação, a quem o coordenador está subordinado, segundo o próprio coordenador, todas as decisões são encaminhadas diretamente ao reitor.

Toda demais estrutura organizacional das instituições, exceto a instituição “C”, que é pública, principalmente as instituições “A” e “C” que possuem maior número de alunos (6.000 cada), apresentam cargos e maior número de hierarquias no alto escalão, muitos desses profissionais têm atuação em outros seguimentos da sociedade ou representam as instituições legal ou politicamente, são normalmente profissionais que possuam mais tempo de trabalho na instituição e seu cargo traduz o reconhecimento pelos anos de serviços prestados.

Das quatro instituições pesquisadas, três disponibilizaram cópia do regimento no que se refere às atribuições do coordenador de curso (“A”, “B”, e “D”). A instituição “C” disponibilizou apenas a consulta do regimento interno, na própria instituição, sob a supervisão do reitor, o que foi realizado no momento da entrevista.

Os regimentos das instituições “A” e “B” são bastante sucintos e genéricos quanto às atribuições do coordenador. Já o regimento das instituições “C” e “D” detalha as atribuições do coordenador.

Pode-se concluir, com as informações fornecidas pelos coordenadores nas entrevistas, comparadas com os regimentos internos das instituições, que os coordenadores cumprem o que está exposto no documento, ou que há coerência das atividades

desempenhadas em relação à descrição da função do coordenador. Observou-se, ainda, que o coordenador muitas vezes absorve as funções do colegiado ou conselho de curso, ou seja, o colegiado ou conselho de curso, composto pelos docentes do curso, que deveriam “gerir o curso” em conjunto com o coordenador, na prática não assumem completamente essas atribuições. Nos cursos de Administração das instituições “A” e “B”, verificou-se a organização pelos coordenadores de um conselho gestor (informal), não previsto no regimento, para auxiliá-los na condução da coordenação, constatando-se a existência do isomorfismo normativo, ou seja, há uma aplicação dos conceitos da Administração, inerentes a profissão, na forma de gestão do curso nessas duas instituições. O mesmo não se verificou nos cursos de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

Em todas as instituições o colegiado de curso ou conselho de curso é um órgão que está acima do coordenador e presidido por ele; no entanto, as respostas dos coordenadores revelam que há pouca participação desse grupo na gestão do curso. Portanto o coordenador de curso assume, conseqüentemente, mais responsabilidades das que estão descritas no regimento interno e os docentes cumprem parcialmente suas funções de gestão do curso. Os docentes colaboram principalmente com a manutenção do projeto pedagógico do curso.

Sobre o que foi exposto sobre a imparcialidade do colegiado ou conselho do curso na gestão do curso, pode-se concluir que os docentes reúnem-se com pouca frequência, uma ou duas vezes por ano; o docente cumpre jornada de trabalho no curso e em outros cursos da instituição, ou ainda em outras instituições, havendo pouca “fidelidade” ao curso em virtude da sua “falta de tempo” e, por fim, pouca informação ao docente no momento de sua contratação quanto às suas responsabilidades e cobrança da instituição (esse último argumento não foi abordado na pesquisa, trata-se de uma conclusão da autora).

Observou-se, ainda, que os elementos diferenciadores das estruturas dos cursos são contingentes às pressões e incertezas ambientais ou uma maneira de flexibilizá-los para garantir a sua sobrevivência no mercado. Na teoria da contingência estrutural, Donaldson, (1998) considera que não há uma estrutura organizacional única e efetiva para todas as organizações, o que pode ser observado nas análises das instituições. As estruturas podem ser isomórficas, mas não são idênticas. O autor destaca, ainda, que a otimização da estrutura varia de acordo com determinados fatores, como a estratégia ou o seu tamanho. Uma das estratégias que as instituições adotam segundo os entrevistados é permitir que cada curso possua a “personalidade” de seu coordenador, que, embora cumpra o que determina o regimento interno, possui liberdade de gestão, ou seja, não há um padrão de gestão para os cursos.

Pode-se concluir, também, que os coordenadores são gestores, embora não tenham sido preparados para assumir essa função. Além disso, 66,6% dos entrevistados concordaram que o coordenador é um gestor.

A maioria dos coordenadores são docentes que se destacaram na sua área, conquistaram a confiança da direção da instituição e foram convidados a assumir o cargo de coordenador, aprendendo, no dia-a-dia, sua função. As instituições não investiram na capacitação e no treinamento desses profissionais, embora todos atendam aos requisitos básicos para o exercício da função, segundo Franco (2006) – possuem no mínimo mestrado na área para poder comandar docentes de uma mesma titularidade, ministram aulas no seu curso; dessa forma, criam maior vínculo com os discentes e docentes, são contratados num regime de quarenta horas semanais, para que possam dedicar-se integralmente ao curso e possuem competência gerencial para administra-lo.

Além disso, os profissionais, que ocupam o cargo de coordenação, atendem às condições estabelecidas no Manual das Condições de Ensino (MEC/Inep) – dimensão um, quanto à participação nos colegiados acadêmicos das IES, no comando dos colegiados ou congregações de curso, na sua titulação, na experiência não-acadêmica e administrativa, enfim, na condução, com qualidade, do projeto do curso.

Observou-se, também, que as funções, responsabilidades, atribuições e encargos do coordenador do curso condizem com as quatro funções do coordenador definidas por Franco (2006):

- a) funções políticas – liderança; profundo conhecimento da área; estímulo aos docentes; defesa do curso; responsável pelo marketing do curso; integrar o curso ao mercado.
- b) funções gerenciais- supervisionar a infraestrutura física e tecnológica necessária para o curso; supervisionar e atualizar a biblioteca (livros, vídeos, periódicos, softwares); supervisionar a frequência (docente e discente); indicar admissões e demissões de docentes; gerenciar o curso (adimplência).
- c) funções acadêmicas – liderar o processo de construção do projeto pedagógico; incentivar a incorporação de novas tecnologias; implementar programa de avaliação; implementar atividades complementares, de extensão e de monitores; acompanhar a coordenação de estágio.
- d) funções institucionais – administrar a relação do curso com a instituição de ensino; preparar o curso para o ENADE; reunir ex-alunos; proporcionar

empregabilidade aos alunos; interagir com os conselhos profissionais; gerenciar o processo de reconhecimento do curso; interagir com a comunidade.

No entanto, os coordenadores não exercem a gestão financeira do seu curso, sendo este um fator de certa insatisfação e um possível motivo de discordância de 50% dos entrevistados quanto ao curso ser uma unidade de negócio.

Identificou-se que os coordenadores que ocupam o cargo há mais tempo conhecem a instituição (estrutura organizacional), os documentos formais (regimento interno, PDI, descrição de suas funções, etc) e adéquam-se melhor às exigências legais impostas pelo MEC, sendo o tempo e o número de mandatos fatores diferenciadores da forma de gerenciar o curso entre os coordenadores.

Percebeu-se, por fim, que os termos “gestor” ou “gerente de curso” ainda são novos para as instituições e que precisam ser mais bem trabalhados e entendidos pelas lideranças das organizações educacionais. Trata-se, inclusive, de termos utilizados no meio empresarial os quais estão sendo, aos poucos, incorporados ao ambiente educacional, demonstrando uma possível pressão exercida pelos atores e pelas forças econômicas e sociais sobre as instituições. De acordo com Hatch (1997), ambientes dominados por demandas sociais, como as instituições de ensino, pressionam organizações a conformarem-se a valores, normas, regras e crenças da sociedade. Organizações adaptam-se não apenas às lutas de seus grupos internos, mas aos valores externos da sociedade.

A utilização desse termo pode ser observada em textos produzidos por conselheiros universitários, cientistas da área educacional, docentes e presidentes de categorias profissionais, ou seja, há indícios de um processo de institucionalização da função do coordenador como gestor, e as instituições que incorporarem mais rapidamente esses valores tornar-se-ão mais legítimas perante a sociedade. Conforme Meyer e Rowan (1991, p. 41) “organizações são levadas a incorporar práticas e procedimentos prevalecentes de trabalho organizacional racionalizado e institucionalizado na sociedade. Organizações que assim o fazem aumentam sua legitimidade e suas perspectivas de sobrevivência, independentemente da eficácia imediata das práticas e procedimentos adquiridos”.

Andrade (1999) designa o coordenador como coordenador gestor, atribuindo-lhe o papel de gerir oportunidades internas e externas à instituição, com o intuito de tornarem os cursos mais competitivos. De acordo com o autor, a principal mudança no desempenho do coordenador de curso é passar do simples exercício do comando e do controle para o gerenciamento das potencialidades internas e externas.



## **6.1 Desenvolvimentos futuros**

Por tudo que foi exposto no decorrer das páginas dessa dissertação e pelas oportunidades de aprofundamento que o tema permite, conclui-se que o assunto não se esgota por aqui.

Há muito que pesquisar sobre as estruturas organizacionais dos centros universitários. Essa dissertação limitou-se a um pequeno grupo de instituições que podem representar a realidade do universo; no entanto, somente a expansão da pesquisa para uma amostra maior, contemplando cursos de diversas áreas, considerando outras regiões brasileiras, envolvendo opiniões de docentes e discentes poderá confirmar essa hipótese.

Deixa-se aqui uma contribuição ou o princípio de uma linha de raciocínio para futuras pesquisas nessa e outras áreas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. S. **O Brasão e o Logotipo**: um estudo das novas universidades de São Paulo. 1ª ed. Petrópolis:Vozes, 2001. 223 p.

ANÁLISE Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil: tendências e perspectivas – 2010. Hoper Educacional. Versão 1. 2006.

ANDRADE, R. O. B. **O Coordenador Gestor**: papel dos cursos de graduação em Administração frente às mudanças. 1ª ed. São Paulo: CFA, 1999. 31 p.

ANDRADE, F. J. C.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Mudança ambiental e posicionamento estratégico em organizações: análise de três instituições de ensino superior. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: Observatório da realidade organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002. 1 CD. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10823>. Acesso em: 28/10/2008.

ANDREWS, K. R. The concept of corporate strategy In: MINTZBERG H.; QUINN, J. B. **The Strategy Process**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1991. 44-52 p.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**. New York: Doubleday, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Sinopse 1980-1998 e 1995-2005**. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cadastro das Instituições de Educação Superior**. Brasília. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio: 1998 e 2006**. Brasília. 2007.

BURNS, T.; STALKER, G.M. **The Management of Innovation**. London: Tavistock, 1961.

CAPITÃO, A. C. O. **Centros Universitários**: transformação ou ruptura? 1ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. 115 p.

CHAUÍ, M. A. Folha de São Paulo. Caderno Mais. **A Universidade Operacional**. p. 5, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Biblioteca da Educação. Série I – Escola. Volume 16.

COLLINS, R. **The Credential Society**. New York: Academic Press, 1979.

CRUBELLATE, J. M.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Valores e Crenças e Interesses como Mediadores de Adaptação à Mudança Ambiental: estudo comparativo de casos. (1998: Foz do Iguaçu). **Anais...** 22o. ENANPAD, Foz do Iguaçu-PR, p.3, 1998 {CD ROOM}.

DEMO, P. **Conhecimento Moderno**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 96

DIMAGGIO, P.J. Culture and Economy. In SMELSER, N, SWEDBERG, R. (Eds). **The Handbook of Economic Sociology**. Princeton, Nj: Princeton University Press, New York: Russel Sage Foundation, 1994.

DIMAGGIO, P. J. Construcing an organizational field as a professional project: US art museums, 1920-1940. In DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. **The New Institucionalism in Organizational Analysis**. London: University of Chicago Press, 1991.

DIMAGGIO, P. J; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, 1983.

DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CLEGG et al. **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.

DURHAM, E. R. Uma Política para o Ensino Superior: diagnóstico e proposta. **Documento de Trabalho: NUPES**. n.1, USP, 1998.

EDELMAN, L. B. Legal environments and organizational governance: the expansion of due process in the American workplace. **American Journal of Sociology**, vol. 95, n. 6, p. 1401-1440, May 1990.

EMPINOTTI, E. F. S. G. **O Papel da Gestão Acadêmica como Condição para o Desenvolvimento de Potencialidades da Universidade**. Luminária, n. 8, vol. 1. União da Vitória. 2007. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/luminaria.pdf>. Acesso em: 28/10/2008.

FEIGENBAUM, A. V. **Total Quality Control**. New York: MC Graw Hill. 1951.

FINGER, A. P., LIMA, S. F. **Centros Universitários: proposta e gestão**. 1ª ed. Curitiba: Champagnat, 1999. p.80.

FRANCO, E. Funções do Coordenador de Curso: como “construir” o coordenador ideal. In: **Guia para Coordenadores**. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=10823>. Acesso em: 28/10/2008.

FLIGSTEIN, N. **Fields, Power, and Social Skill: a critical analysis of the new institutionalism**. Berkeley: University of California, 1999.

GEIGER, R. Hierarchy and Diversity in American Research Universities. In: WITTOCK, B.; ELZINGA, A. (eds). **The University Research System: the public policies of the home o scientist**. Studies in Higher Education in Sweden, no 5. Almqvist 7. Wiksell International Stockolm, 1985.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116.

GOMES, J. L.; PAGNANI, E. M. Serviço Público e satisfação dos usuários: Um estudo dos serviços de fornecimento de Carteira de Trabalho e Carteira de Identidade no Poupatempo Praça da Sé. **Administração On Line**. v.1, n. 4, p. 20. out-nov-dez. 2001.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2001.

HALL, R. H. Desarrollos Recentes en Teoria Organizacional: una revision. **Ciencia Y Sociedad**, v.15, n.4, p. 392. Ouctubre-Diciembre, 1990.

HALL, R. H. **Organizações: estruturas e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1984.

HALL, P.A.; TAYLOR, R.C. **Political Science and the Three New Institutionalism**. Oxford: Blackwell Publishers. Political Studies, n.XLIV, p.936-957, 1996.

HANNAN, M. T.; FREEMAN, J. H. The population ecology of organizations. **American Journal of Sociology**. v. 82, p. 929-964, 1977.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teoria e casos.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

HATCH, M. J. **Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives.** Oxford: Oxford University Press, 1997. 387 p.

HAWLEY, A. Human Ecology. In: SILIS, D. L (Ed). **International Encyclopedia of the Social Sciences.** New York: Macmillian, 1968, p. 328-337.

IANNI, O. **A Era do Globalismo.** 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 62 p.

JEPPERSON, R. L. Institutions, institutional effects and institutionalism. In: POWELL, W.W. & DIMAGGIO, P.J. (Orgs.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis.** Chicago and London: The University of Chicago Press, p. 146-147, 1991.

KANTER, R. M.; STEIN, B. A.; JICK, T. D. **The Challenge of Organizational Change: how companies experience it and leaders guide it.** New York: Free Press, 1992.

KATZ, D. e KAHN, R. L. **The Social Psychology of Organizations.** New York: Willey, 1996.

KOTLER, P. **Administração de Marketing: análise, planejamento, implementação e controle.** São Paulo: 3ª ed. Atlas, 1993.

LARSON, M. S. **The Rise of Professionalism: a sociological analysis.** Berkeley: University of California Press, p. 49-52.1977.

LOPES, F. D. Teoria institucional e Gestão Universitária: uma análise do processo de avaliação institucional na UNIJUÍ. **READ - Revista Eletrônica da Administração (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 5, n. 4, 1999.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. Homogeneização e Diversidade Organizacional: uma visão integrativa. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1993: Salvador).**Anais...** Salvador: ANPAD, p. 147-159, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. Configuração Estrutural da Indústria Calçadista de Novo Hamburgo-RS. **Organizações e Sociedades**, vol. 2, n. 3, p. 67 -119, 1994.

MACHADO-DA-SILVA, C., FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Mudanças e Estratégia nas Organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. (Org.). **Administração Contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAGNANI, I. **O Ensino Superior nos Anos 90: ensino, pesquisa e extensão no cenário neoliberal**. Tese de Doutorado em Educação. Departamento de Educação. FEUSP, São Paulo. 2000.

MARANHÃO, E. A. História da Implantação e Expansão dos Centros Universitários. In: **O Impacto dos Centros Universitários no Ensino Superior Brasileiro 1997 – 2007**. ANACEU. 2007.

MARIANO, A. K. **Análise do Isomorfismo na Constituição do Arranjo Organizacional “Coordenação de Curso”**: estudo de caso em duas Instituições públicas de ensino superior no estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Dinâmica das Organizações e Trabalho. Departamento de Engenharia de Produção. UFSCar. São Carlos, 2007.

MARIANO, K. A.; CÔRTEZ, M. R.. Análise do Arranjo Organizacional “Coordenações de Curso” da Universidade Federal de São Carlos. In: SIMPEP, n. 10, Bauru, 2003.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**: edição compactada. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. The Structure of Educational Organizations. In: MEYER, J. W.; SCOTT, W. R (Ed.), **Organizational Environmente: ritual and rationality**. Beverly Hills, CA: Sage, 1983. p.199-215.

MEYER, J.W.; ROWAN. B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: POWELL, W.W.; DIMAGGIO, P.J. **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: University of Chicago Press, p.41.1991.

MOURA, M. L. S. de et al. **Manual de Elaboração de Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998, p. 38.

NOHRIA, N.; GULATI, R. Firms and Their Environments. In: SMELSER, N.J.; SWEDBERG, R. **The Handbook of Economic Sociology**. Princeton University Press, 1994.

PAOLI, N. J. (org). Ensino Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. **Cadernos CEDES**, São Paulo, nº 22, p. 27-52, 1988.

PERROW, C. **Comment on Langton. Administrative Science Quarterly.** v. 30, p. 278-283, 1985.

POWELL, W.; DiMAGGIO, P. J. (Org.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis.** London: University of Chicago, 1991.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSSETTO, C. R., ROSSETTO, A. M. Teoria institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional: uma visão complementar. **Rae-eletrônica**, v. 4, n. 1, Art. 7, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1869&Secao=FOR.TE.INS&Vol>. Acesso em: 18/10/2008.

SABADIA, J. A. B. O Papel da Coordenação de Curso: a experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará. **Revista de Geologia**, vol. 11. p. 23-29. Ceará. 1998. Disponível em: [http://www.revistadegeologia.ufc.br/03\\_1998.pdf](http://www.revistadegeologia.ufc.br/03_1998.pdf). Acesso em: 28/10/2008.

SACOMANO, N. M., TRUZZI, M. S. Perspectivas Contemporâneas em Análise Organizacional. **Gestão e Produção**, vol. 9, no.1, São Carlos. Abril 2002. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_da\\_burocracia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_da_burocracia). Acesso em: 20/10/2008.

SAMPAIO, H. M. S.. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec FAPESP, 2000. 392 p.

SCOTT, W. R.; MEYER, J. The organization of societal sectors. In: MEYER, J.; SCOTT, W. R. (eds). **Organizational Environments.** Beverly Hills, CA: Sage, 1983.

SCOTT, W. R. **Organizations: rational, natural and open systems.** 3a ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

SCOTT, W. R. The adolescence of Institutional Theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, p. 493-511, 1987.

SCOTT, W. R.; MEYER J. W. **Social Environments and Organizational Accounting** **Organizational Environments:** structural complexity and individualism. London: Sage Publications. p 10 – 17, 1994

SCOTT, W. R. Unpacking Institutional Arguments. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. **The new Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p.164-182.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira da Educação, 1997.

SCHWARTZMAN, S. Brazil. Opportunity and Crisis in Higher Education. **Higher Education**, n. 17, 99-119, 1988.

THOMPSON, J. D. **Organizations in Action**. New York: McGraw-Hill, 1967.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional Sources of Change in the Formal Structure of Organizations: the diffusion of civil service reforms, 1880-1935. **Administrative Science Quarterly**, v.28, p. 22-39, 1983.

TACHIZAWA, T., ANDRADE, R. O. B. **Gestão de Instituições de Ensino**. 3º ed. Rio de Janeiro: FGV. 2002. p. 110.

VASCONCELLOS, E.; HEMSLEY, J. **Estrutura das Organizações: estruturas tradicionais, estruturas para inovação, estrutura matricial**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003. 206 p.

VASCONCELLOS, E. P. G. Componentes da Estrutura Organizacional. In: CNPQ. (Org.). **Administração de Cooperativas**. v 1, 1982.

CARVALHO, C. A. P., VIEIRA, M. M. F.; LOPES, F. D. Perspectiva institucional para análise das organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organização, Instituições e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 321 p.



VROEIJENSTJN, A. J. Manual de Avaliação Externa da Qualidade de Ensino Superior. In: GONÇALVES, M. B. R. O.. **Estudos e Debates**, Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nº 18, p. 2, jul. 1996.

WEBER, M. **Economy and Society**: an outline of interpretative sociology. New York: Bedminster, 1968.

WEBER, M. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism**. New York: Scribner, 1952.

WINTER, E.; SALLES, P. E. M.. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2º ed. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde – CEDAS, 1997.

WOODWARD, J. **Industrial Organizations**: theory and practice. New York: Oxford University Press, 1965.

SELZNICK, P. **Leadership in Administration**. Evanston: Northwestern University Press, 1957.

ZUCKER, L. G. Institutional Theories of Organization. **Annual Review of Sociolog**, v. 13, p. 443-464, 1987.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### **Parte I - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO COORDENADOR:**

Data:

Nome da Instituição:

Nome do coordenador:

1. Qual é o curso de graduação que você coordena?
2. O curso é anual ou semestral ? Em quais períodos?
3. Qual o número de alunos ?
4. Qual é o número de docentes ?
5. Em que mês/ano você assumiu o mandato da coordenação deste curso?
6. É o seu primeiro mandato nessa função?
7. Caso este não seja seu primeiro mandato, quando exerceu essa função anteriormente?
8. Como foi sua indicação para o cargo de Coordenador?
9. Qual é o seu regime de trabalho (dedicação) na Instituição?
10. Você ministra aulas no seu curso? E em outros cursos da instituição ? Se sim, qual(is)?
11. Antes de ser convidado para o cargo de coordenador, você já era professor desta instituição? Em caso positivo, há quanto tempo você é professor na instituição?
12. Há quanto tempo você atua no Ensino Superior ?
13. Quanto a sua formação profissional:  
( ) Graduação. Em que curso você é graduado? A instituição era pública ou privada ?  
( ) Especialista Em que área se especializou ? A instituição era pública ou privada ?  
( ) Mestrado Em que área concluiu o mestrado ? A instituição era pública ou privada ?  
( ) Doutorado Em que área concluiu o doutorado ? A instituição era pública ou privada ?
14. Além da Coordenação de curso, você exerce, alguma outra atividade na instituição? (Comissão, função administrativa, coordena curso de extensão, coordena curso de pós-graduação, projeto multidisciplinares com outros cursos). Especifique.

## Parte II – CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO

Em relação ao Centro Universitário, assinale, no quadro, seu grau de concordância ou discordância para cada uma das afirmações a seguir, conforme a legenda abaixo:

**Legenda:**

**CT =Concordo totalmente**

**C = Concordo**

**I = Indiferente**

**D = Discordo**

**DT = Discordo totalmente**

<b>1</b>	Há pouca ou nenhuma formalização das atividades dos coordenadores/professores/colegiado/chefes de setor, devido ao dinamismo do ambiente, ou seja, não há definição de regras e instruções divulgadas em manuais de procedimentos para execução de cada atividade.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>2</b>	A solução de problemas causados pelas mudanças ambientais é trabalhada por meio da estruturação de projetos, comissões, comitês constituídos pela direção, reunindo especialistas de diversas áreas (professores/funcionários/coordenadores).	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>3</b>	A ocorrência de dupla ou múltipla subordinação é comum na instituição, em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos, comissões ou cursos.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>4</b>	O perfil dos docentes que atuam na instituição são aqueles que conhecem um maior número de áreas (cursos), embora não sejam tão especializados em cada uma (um), sendo mais generalistas e menos especialistas.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>5</b>	A comunicação mais presente na instituição é aquela onde profissional de diferentes áreas discutem problemas sem que a comunicação passe por meio dos níveis hierárquicos superiores (coordenadores/chefias de departamento/direção). Ocorre consulta entre pessoas de diferentes departamentos de forma informal.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>6</b>	A orientação para solução de problemas é voltada para o ambiente externo (mercado, concorrência, etc) da instituição e para o longo prazo.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>7</b>	A característica das atividades desempenhadas pelos profissionais que atuam na instituição (docentes/funcionários/coordenadores) são, na sua maioria, de caráter não repetitivo e criativo.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>8</b>	O sistema de recompensa para profissionais que se destacam na instituição é baseado na autorrealização, na curiosidade intelectual e na autonomia.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>9</b>	O estilo gerencial dos chefes de setores, coordenadores e direção é participativo e as decisões são tomadas conjuntamente com seus pares.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>10</b>	O processo de tomada de decisão na instituição pela direção, coordenadores, chefes de setores é intuitiva, com eventuais estudos analíticos.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>11</b>	A instituição assume riscos e tolera falha.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>12</b>	A base do sistema de avaliação de desempenho dos	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>

	profissionais que atuam na instituição é a autoavaliação e a avaliação pelos pares.					
<b>13</b>	Os sistemas informatizados (acadêmico/financeiro/vestibular) utilizados pela instituição são complexos, desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>14</b>	A comunicação na instituição ocorre de forma lateral além de vertical, e o conteúdo da comunicação tende a ter mais informação e conselho ao invés de instruções e decisões.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>15</b>	Os cursos de graduação são unidades de negócios.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>16</b>	O coordenador de curso de graduação é um gestor.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>

### **Parte III – CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO**

**Responda as questões a seguir relacionadas à coordenação de curso:**

1. Quais são os tipos de atividades que você tem realizado enquanto coordenador de curso ? (Desde atividades rotineiras e frequentes até as esporádicas ou mesmo raras).
2. Há um colegiado de curso? Se sim, relacione quais são as atribuições do colegiado do curso?
3. Os docentes que trabalham no seu curso ministram aulas em outros cursos da instituição ou dedicam-se integralmente ao seu curso ? Explique.
4. A formação (graduação) do docente que trabalha no seu curso é predominantemente a mesma que seu curso pretende formar?
5. Existe um organograma formal ou informal, que aponte a relação hierárquica da Coordenação de curso na estrutura organizacional ? Como ele é? A quem está subordinado o coordenador de curso na instituição ?
6. Existe um departamento majoritário ao qual o seu curso está subordinado (uma subdivisão de área)? Se sim, qual? Quantas pessoas participam? Que departamentos representam e como são escolhidas? Qual o 'percentual' de disciplinas (em termos de número e de carga horária) com que cada departamento contribui para este curso? Qual a periodicidade das reuniões?
7. Como está estruturada a coordenação de curso (relação com o departamento, com o colegiado, assessoria do coordenador)? Explique.
8. Quais decisões são tomadas exclusivamente pela coordenação de curso ? Explique.
9. Quais decisões são submetidas ao colegiado de curso ? Explique.
10. Quais decisões são submetidas a seu superior imediato? Explique.
11. Qual é a base de orientação e descrição das funções da Coordenação? O senhor tem um documento com essa descrição ? Pode anexá-lo ao questionário?
12. Qual é o procedimento para a contratação de novos docentes para o seu curso? Você tem autonomia para contratar os docentes do seu curso?
13. Que tipo de ferramentas gerenciais a instituição disponibiliza para o coordenador ? (ferramentas gerenciais são sistemas, relatórios, pesquisas, etc).
14. O senhor recebeu algum tipo de treinamento específico quando assumiu a função de coordenador ? Caso positivo, que tipo de treinamento? Caso negativo, pensa ser necessário um treinamento ? Qual o conteúdo desse treinamento ? Explique.

## APÊNDICE II

### **Parte I - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:**

Nome da Instituição:

Nome do(a) Diretor(a):

Formação Acadêmica do(a) Diretor(a):

Ano em que assumiu o cargo:

1. Cidade onde se localiza a Instituição.
2. Número de cursos de Graduação.
3. Número total de alunos.
4. Campi (número e localização).
5. Data da Fundação.
6. A partir de que ano a instituição foi credenciada como Centro Universitário e qual a classificação institucional anterior ? Quais motivos levaram a essa decisão ? Explique.
7. Qual a classificação administrativa (pública, privada – filantrópica, confessional ou comunitária) atual?
8. A Direção almeja a transformação da instituição em Universidade? Por quê?
9. Discorra, em linhas gerais, como se estruturam as coordenações de curso de graduação deste Centro Universitário (a quem está subordinada, se existe um departamento majoritário, se existe um colegiado de curso, como o coordenador é selecionado, qual a autonomia do coordenador, quem contrata professores, etc).
10. Houve mudanças na forma de estruturar as coordenações com o credenciamento da instituição como Centro Universitário?
11. Disponibilização de documento oficial da instituição onde há a formalização das funções do coordenador.

## Parte II – CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DA INSTITUIÇÃO

Em relação ao Centro Universitário, assinale, no quadro, seu grau de concordância ou discordância para cada uma das afirmações a seguir, conforme a legenda abaixo:

**Legenda:**

**CT =Concordo totalmente**

**C = Concordo**

**I = Indiferente**

**D = Discordo**

**DT = Discordo totalmente**

<b>1</b>	Há pouca ou nenhuma formalização das atividades dos coordenadores/professores/colegiado/chefes de setor, devido ao dinamismo do ambiente, ou seja, não há definição de regras e instruções divulgadas em manuais de procedimentos para execução de cada atividade.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>2</b>	A solução de problemas causados pelas mudanças ambientais são trabalhados por meio da estruturação de projetos, comissões, comitês constituídos pela direção, reunindo especialistas de diversas áreas (professores/funcionários/coordenadores).	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>3</b>	A ocorrência de dupla ou múltipla subordinação é comum na instituição, em virtude da participação dos profissionais em diferentes projetos, comissões ou cursos.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>4</b>	O perfil dos docentes que atuam na instituição são aqueles que conhecem um maior número de áreas (cursos), embora não sejam tão especializados em cada uma (um), sendo mais generalistas e menos especialistas.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>5</b>	A comunicação mais presente na instituição é aquela onde profissionais de diferentes áreas discutem problemas sem que a comunicação passe por meio dos níveis hierárquicos superiores (coordenadores/chefias de departamento/direção). Ocorre consulta entre pessoas de diferentes departamentos de forma informal.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>6</b>	A orientação para solução de problemas é voltada para o ambiente externo (mercado, concorrência, etc) da instituição e para o longo prazo.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>7</b>	A característica das atividades desempenhadas pelos profissionais que atuam na instituição (docentes/funcionários/coordenadores) são, na sua maioria, de caráter não repetitivo e criativo.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>8</b>	O sistema de recompensa para profissionais que se destacam na instituição é baseado na autorrealização, na curiosidade intelectual e na autonomia.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>9</b>	O estilo gerencial dos chefes de setores, coordenadores e direção é participativo e as decisões são tomadas conjuntamente com seus pares.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>10</b>	O processo de tomada de decisão na instituição pela direção, coordenadores, chefes de setores é intuitiva, com eventuais estudos analíticos.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>11</b>	A instituição assume riscos e tolera falhas.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>



<b>12</b>	A base do sistema de avaliação de desempenho dos profissionais que atuam na instituição é a autoavaliação e a avaliação pelos pares.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>13</b>	Os sistemas informatizados (acadêmico/financeiro/vestibular) utilizados pela instituição são complexos, desenvolvidos para atender às necessidades específicas da instituição.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>14</b>	A comunicação na instituição ocorre de forma lateral além de vertical, e o conteúdo da comunicação tende a ter mais informação e conselho ao invés de instruções e decisões.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>15</b>	Os cursos de graduação são unidades de negócios.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>
<b>16</b>	O coordenador de curso de graduação é um gestor.	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>