

# COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO, SEU PAPEL NO ENSINO

PEREIRA F<sup>o</sup>, Dylton do Valle, M.Sc.  
KÜHN A., Ingeborg, Dra.  
PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale, M.Sc.

UFSC, Centro Tecnológico, Departamento de Engenharia Mecânica  
dylton@emc.ufsc.br, ingeborg@emc.ufsc.br, teixeira@emc.ufsc.br

## RESUMO

Neste trabalho é apresentado e discutido o papel que as coordenações de curso de graduação desempenham num sistema educacional. É apresentada sua estrutura formal dentro das instituições de ensino superior brasileiras, e são contextualizadas suas importâncias enquanto elementos de participação do processo ensino-aprendizagem.

Uma coordenação de curso é entendida como uma referência para o aluno na estrutura organizacional administrativa e acadêmica, permitindo que ele se encontre enquanto indivíduo na instituição, o que deve contribuir para a sua formação como profissional e como indivíduo social.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora nem sempre possa ser notado facilmente, uma coordenação de curso de graduação desempenha um papel de importância vital na estrutura organizacional de uma instituição de ensino superior (IES). As atribuições burocráticas de que é responsável a firmam como órgão importante dentro destas instituições.

Mas as suas responsabilidades não páram por aí, pois a sua importância não se restringe apenas aos aspectos mais formais de uma instituição de ensino. Talvez resida primordialmente nas "leis não escritas" da instituição a essência mais forte da sua relevância. Confundida às vezes como uma instância puramente burocrática, a sua importância acaba sendo diluída e enfraquecida, causando problemas que, como veremos, corroboram e alimentam deletérios e insistentes movimentos que perturbam o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

Como toda criação humana, uma estrutura organizacional não é única, nem insubstituível. Ela representa basicamente um marco referencial que ordena, distribui e permite que seja executada uma série de tarefas que garantem o andamento normal da organização que a adota. Dar respostas ágeis à demanda burocrática gerada pelos demais órgãos que compõem a instituição como um todo é, sem dúvida, uma das atribuições de uma coordenação. Imprimir fluidez aos aspectos burocráticos gerais de que é legalmente responsável, o que deve cumprir exemplarmente, talvez seja a face mais visível deste órgão, e por isso mesmo em muitas situações pode-se tomar esta como sendo a representante mais fiel de suas atribuições e responsabilidades.

Se legalmente é este o quadro, não podemos perder de vista aqueles aspectos que não são registrados explicitamente nos documentos formais, nem são convertidos em números para estatísticas, tão ao gosto dos sistemas centralizados e excessivamente formais. Talvez por isso mesmo muitas responsabilidades geradas no cotidiano das relações sociais que se estabelecem dentro da instituição se "perdem" nos meandros dos registros da organização. As orientações "extra-oficiais", as consultas que não podem e nem devem ser registradas, os aconselhamentos "a portas fechadas", a valorização de aspectos humanos, às vezes subjetivos, acima da letra fria da lei, dentre tantos outros, são alguns exemplos. E como tudo que funciona bem não aparece, há uma tendência bastante nossa de desconhecer, diminuir ou quem sabe ignorar as suas importâncias.

Neste trabalho procuramos traçar vinculações sincrônicas entre o território escolar e suas relações com a estrutura social, entre o papel burocrático das coordenações de curso e suas atribuições não visíveis, que não raras vezes entram em conflito com detalhes emergenciais do cotidiano e não acompanham as atividades consensuais da instituição.

Para tal, procuramos realizar um estudo, cujo nível de aprofundamento é compatível com a extensão deste trabalho, no qual procuramos inserir as universidades no seu contexto social e então estabelecer seu vínculo com as coordenações de curso. As análises estão diretamente ligadas à estruturação escolar, que deriva de modelos importados, cuja problemática enfrentamos no dia-a-dia de nossas atividades.

A universidade é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparecem

em toda a sua configuração. Há uma preocupação com a caracterização e a evolução dos seus elementos constituintes, para que se possa entender como chegamos ao modelo atual.

Não se pretende aqui esgotar completamente as discussões sobre o papel das coordenações de curso, tampouco fazer um estudo histórico destes órgãos, mas tentar caracterizá-los em suas diferentes manifestações, buscando apreender as implicações delas decorrentes para a ação pedagógica.

## 2. ESTRUTURA ACADÊMICA DAS IES

Como regra geral, podemos representar a estrutura administrativa da parte acadêmica das IES brasileiras através de uma matriz bidimensional, onde numa das coordenadas colocamos os departamentos de ensino e, na outra, os cursos de graduação. Com tal quadro podemos visualizar as mútuas relações entre departamentos e cursos, onde teríamos, por exemplo, para um determinado curso, contribuições de vários departamentos de ensino para a ministração das diversas disciplinas que o compõem. Visto de outro ângulo, poderíamos verificar para quais cursos um determinado departamento de ensino presta serviços. Dessa matriz podemos verificar as devidas importâncias, na estrutura acadêmica da IES, embora distintas em objetivos, dos seus vários elementos constituintes. O curso trata de compor o seu currículo com base nas formações pretendidas e as disponibilidades dos departamentos de ensino, aproveitando as suas potencialidades, através dos respectivos quadros docentes, grupos de pesquisa, laboratórios etc. Os departamentos, na parte de ensino, procuram prestar o melhor serviço possível, de forma a atender as demandas requeridas. De forma geral, um departamento de ensino não pode se confundir com um curso específico, assumindo as responsabilidades acadêmicas, administrativas, de orientação etc., uma vez que é sua função, nesta área, compatibilizar a ministração de diversas disciplinas para os diversos cursos para os quais trabalha os conhecimentos que gera e/ou detém.

Tal organização é fruto, de certo modo, da reforma acadêmica da universidade brasileira, implantada em fins da década de 60. Naquela ocasião, procurou-se reorganizar as instituições de ensino, com o fito de otimizar recursos humanos e materiais, em departamentos de ensino que agrupassem matérias afins. Desta forma, um departamento de matemática, por exemplo, ministraria as disciplinas de matemática para todos os cursos da universidade. Concentrando as áreas de interesse, ter-se-iam também agrupados os docentes por elas responsáveis, o que traria uma possibilidade adicional de racionalizar as distribuições de carga didática entre os vários professores, que ficariam assim sempre atuando entre as diversas disciplinas compatíveis com as suas formações e/ou interesses. De forma geral, foi essa a tônica que prevaleceu para essa estrutura organizacional.

Outro fator que pesa para as nossas análises diz respeito às bases históricas que deram sustentação à consolidação da universidade brasileira. Nesse sentido, temos a destacar que o ensino superior brasileiro, de alguma forma, foi criado nos moldes do ensino europeu. Inicialmente ele consistia da unificação administrativa de estabelecimentos (faculdades) auto-suficientes. Cada uma destas faculdades constituía um universo didático-científico autônomo e oferecia cursos específicos. Não só na parte didática, mas também na parte administrativa, tudo era responsabilidade das faculdades. Cada uma delas tinha assim competência para gerir plenamente seu curso.

Com o conceito de *campus* projetado por Thomas Jefferson, entre 1817 e 1825, foi-se desenvolvendo e implementando a estrutura organizacional da universidade contemporânea, concebida como a integração de uma totalidade orgânica articulada. Nesta concepção, a universidade é estruturada em departamentos de ensino especializados, que servem a toda a instituição, cada qual responsável pelo oferecimento de disciplinas específicas, pela realização de pesquisas compatíveis com a sua especialização, e pelo desenvolvimento de atividades de extensão nas áreas de suas competências.

Neste modelo, um curso, para funcionar em sua plenitude, encontra-se vinculado, em maior ou menor grau, a diversos departamentos, a quem compete a execução do processo de ensino. Muito embora o papel de aglutinador neste modelo tenha sido debitado às coordenações de curso, em poucas instituições este modelo privilegiou conforme o previsto estes órgãos. Um dos motivos que conduz a isso, sem dúvida, é a inexistência de dotação orçamentária nas coordenações. Destituídas deste poder relativo na instituição, elas acabam perdendo importância num sistema que só faz refletir um modelo fragmentário de organização social.

Esta forma organizacional, adotada no Brasil, parece corroborar agora o estilo norte-americano de universidade como um núcleo de progresso, que teria como finalidade maior a aspiração da sociedade ao desenvolvimento. Então, como concepção geral, a universidade brasileira hoje

copia a proposta de simbiose da pesquisa e do ensino a serviço do progresso, adotando como princípios organizacionais aqueles que privilegiam um corpo docente titulado e um corpo discente capaz de reproduzir seletos conhecimentos sistematizados.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste contexto, e ainda sob a ingerência de uma postura acrítica das influências da tecnologia nas organizações sociais, o sistema de ensino reproduz o modelo industrial da racionalização dos seus processos. Em consequência, exacerba-se uma fragmentação do ensino, como que a compartimentalizar não só a parte burocrática da instituição, mas também o seu papel de formadora. E desta tentativa de racionalização, surge a “necessidade” de racionalizar-se tudo, onde o organograma da instituição passa a ser o tótem inspirador de tudo, inclusive do ensino. O processo de ensino deixa de ser a preocupação imediata, pois ele deve acompanhar o que passa a ser o mais importante, a máquina burocrática. A racionalização ocupa a função da racionalidade, e o ensino passa a ficar atrelado à administração.

Se isto procede, qualquer tentativa de se misturar duas instâncias que tem papéis distintos passa a ser mais uma colaboração para a perpetuação de um modelo que não se discute a si mesmo, apenas reproduz acriticamente uma necessidade de racionalizar.

Observando cuidadosamente esta forma organizacional, podemos confirmar o seu caráter fragmentário. Os *campi* são dotados de um plano diretor que dificulta a integração entre centros, institutos ou departamentos e, conseqüentemente, o engajamento do aluno num processo de formação mais ampla. Isto o leva a uma necessidade de fechamentos sobre si mesmo, provocando isolamento, sem permitir, exigir ou mesmo incentivar integrações ao contexto da universidade. Este divórcio entre campus universitário e a “vida lá fora” torna a escola um ambiente pouco agradável, estranho para os que por ela passam, mostrando-se pouco favorável a um desenvolvimento mais denso.

Entretanto, em alguns casos, por vários motivos, a estrutura acabou por ficar mais “carreiro-cêntrica” do que “materiocêntrica”. Foram os casos das engenharias, de forma geral. Talvez por se tentar agrupar as várias “ciências” de cada engenharia, estes departamentos de ensino resultaram em agrupamentos de profissionais das diversas áreas de especialização, mas não foram subdivididos nas várias matérias de que tratam. Se isso tivesse acontecido, diga-se de passagem, teríamos uma série de microdepartamentos, tantas são as especialidades, áreas, sub-áreas, processos típicos etc.

Dessa forma, numa IES os departamentos de ensino aparecem como prestadores de serviços de ensino para os diversos cursos, e por sua vez os cursos ficam na dependência das potencialidades dos diversos departamentos da instituição.

### 4. DAS RESPONSABILIDADES DAS COORDENAÇÕES

Pensamos na universidade como um espaço de interação, de crescimento, de observação, de análise, de intercâmbio, de tomada de decisões, de exercício de responsabilidades, de construção de significados e sentido (PÉREZ, 1996). Pensamos na universidade como uma instituição educadora plena, não meramente instrutora e desvinculada da realidade social em que está inserida.

No fenômeno educativo estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de uma justaposição das referidas dimensões mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (MIZUKAMI, 1986).

Verifica-se que a estrutura universitária, por privilegiar um ou outro aspecto do fenômeno educacional, leva a vários tipos de reducionismo. Nela, o aluno não existe como sujeito, com suas particularidades intrínsecas, seu estilo cognitivo, seu modelo interpretativo de ação, suas estruturas de interação, seus sistemas de relevância ou seus esquemas de interpretação. Estes aspectos estão dissolvidos em uma generalidade o mais ampla possível.

No mais das vezes, é fácil concluir, ao chegar à universidade os alunos vêem-se literalmente perdidos frente à monstruosa estrutura com que se defrontam. Por força de um amplo conjunto de expectativas que fazem parte de suas visões acerca desta instituição, o que se apresenta ante eles é realmente algo difuso, complexo e impenetrável. Toda a carga que a própria sociedade imputa à universidade, ou à titulação que ela outorga, faz dela um “monstro sagrado”, a que se deve curvar quem dela almeja suas benesses. Afinal, é a universidade quem concederá um tão sonhado diploma de nível superior, ou seja, o suposto passaporte para uma garimpagem de postos sociais de mais alto nível na hierarquia social. Se podemos alegar serem estas visões um tanto quanto deturpadas ou fantasiosas, não se pode negar que de fato elas pertencem ao universo “real” dos alunos.

Mais ainda, elas não se apagam com facilidade. Há elementos para se afirmar, inclusive, que, com o passar dos anos, uma certa tendência a uma cristalização deste quadro se dê, o que faz com que não se possa, sem prejuízos prováveis, prescindir da sua estrutura sem ao menos efetuar estudos apropriados que respaldem tal medida. À medida que alguns alunos avançam nos seus cursos, acuados ante as atribuições acadêmicas cada vez mais avassaladoras, por se confundirem com restrições mais e mais concretas à obtenção do diploma, que parece estar cada vez mais perto e mais difícil de alcançar, a necessidade de referenciais reforça-se.

A universidade perdeu de vista, de certa forma, o seu papel e responsabilidade de trabalhar com a produção do conhecimento e com o acesso (não meramente a sua apresentação e/ou transmissão) a ele. Várias de suas estruturas têm como função um exacerbado ativismo administrativo, burocrático e, às vezes, político, em torno de justificativas para manter “espaços”, “poder”, “status” e “atividades”. Verifica-se, de fato, uma verdadeira indiferença ao significado e às conseqüências da manutenção e fortalecimento de órgãos que não realizam aquilo que é de real premência para a melhoria das atividades fins da instituição.

Dentro de toda essa estrutura que se apresenta caótica para os alunos, há apenas um órgão que formal e efetivamente incumbem-se em prestar-lhes auxílio: as coordenações de curso. A elas competem uma série de tarefas burocráticas, tais como a elaboração dos horários de aula, a análise e decisão dos pedidos de transferência, etc. Estas são as funções que institucionalmente podem ser consideradas como explícitas. Entretanto, estas atividades apresentam apenas uma visão superficial das funções destes órgãos.

Dentro dos aspectos mais burocráticos, uma coordenação de curso deve acompanhar ainda as demais estruturas hierarquicamente distribuídas por toda a instituição, movimentando-se em igualdade de condições com os demais órgãos. Isso faz com que ela possa desempenhar as suas tarefas com a máxima eficiência possível, sem o que não se lhe emprestam as condições mínimas para bem desempenhar as suas responsabilidades legais.

Como enfatizamos na introdução, esta “fachada” burocrática é sim uma responsabilidade de uma coordenação de curso, mas não é nem de longe a única, talvez nem a mais importante. Poderíamos, usando uma analogia simples, comparar esta sua faceta ao acabamento superficial de uma parede; é por fim o que mais aparece, é o que, de uma forma mais simplista, pode-se depreender dela numa visada mais rápida, mas não pode de forma alguma ser confundida com outras funções também importantes deste elemento construtivo: delimitar espaços, dar sustentação estrutural à cobertura, proteger o que o ambiente guarda, organizar espacialmente os ambientes, transmitir segurança e conforto aos seus usuários etc. A pintura externa é o que se vê sob tutela dos sentidos mais imediatos, praticamente sem análises, posto ser fruto da conclusão esperada. Para que cheguemos a estas conclusões, mal é necessário vasculhar além do que as primeiras impressões “nos dizem”. Se queremos ultrapassar este estágio, e melhorar os sistemas, uma coisa é certa: precisamos analisá-los em profundidade, para procurar entendê-los além das suas dimensões mais imediatas.

Adicionalmente, deve-se ressaltar a existência de funções implícitas. Por exemplo, o simples fato de uma coordenadoria servir de ponto de referência para que os alunos se sintam vinculados a algo mais do que a esse “monstro etéreo” que é uma universidade, já justificaria boa parte de sua necessidade. Nesse mesmo sentido, se considerarmos que a passagem para o ciclo superior implica alterações nas vidas dos estudantes que precisam ser tratadas com a devida atenção pela instituição, a determinação até de um espaço físico que possa ser referenciado como território familiar, ou como “pronto-socorro” para os mais diversos problemas surgidos em função destas alterações, mais um ponto ajunta-se à nossa linha argumentativa para desconfiarmos da extrema importância desses órgãos. Ao chegar à universidade, os alunos precisam ter um primeiro elo que os transportem de um universo para outro. Muito embora o atual sistema vigente nas instituições brasileiras costumem tacitamente desconsiderar qualquer espécie de abordagem que implique uma responsabilização da própria escola nestas questões, não podemos deixar de considerar que é sua função, sim, criar condições para que a vida acadêmica dos alunos ao menos não seja um amontoado de desacertos.

Esses argumentos nos ajudam a perceber que há outros canais de comunicação operando de maneira não evidente, mas que interferem significativamente no rendimento acadêmico. A participação das coordenações de curso, neste caso, acontece quase que subliminarmente. Os desafios, exigências e problemas a que estes órgãos são submetidos têm características, tipologia, limites, porte e complexidade próprios, que não podem ser inseridos nas categorias organizacionais explícitas vigentes.

Não que as funções mais nobres de uma coordenação de curso estejam encobertas ou mascaradas, e que por algum motivo não interessasse explicitá-las. Talvez elas sejam descartadas porque não permitem examinar a instituição dentro de uma distribuição estatística do modelo universitário (que concebe um comportamento dentro da distribuição normal), uma vez que comprometem os aspectos susceptíveis de serem avaliados. Tampouco queremos dizer que as funções explícitas sejam enganosas, mas sim que são o resultado de uma forma vertical de conceber e elaborar a estrutura do sistema. Trabalha-se muito com o provável, o previsível, o quantificável. A imprevisibilidade é banida, assim como qualquer fator discordante do esperado.

As coordenações de curso aparecem assim como um espaço onde as dificuldades emotivas constitutivas do processo de elaboração de concepções de conhecimento (KÜHN A., 1997) são compreendidas, onde a superação dos obstáculos pedagógicos que necessariamente aparecem em todo processo formativo pode ganhar corpo. São órgãos híbridos, na medida que suas delimitações não são absolutamente fixas, mas transcendem o mero formalismo, se estendendo pela prática pedagógica.

Considerando a potencialidade latente destes órgãos, seria salutar promover a sua autonomia efetiva, administrativa e financeira, similarmente ao que sucede com as coordenações de pós-graduação, por exemplo, para que, de uma segunda instância burocrática, ao lado dos departamentos, passem de fato e de direito ao gerenciamento de definições das habilidades e competências a desenvolver no ensino.

## 5. CONCLUSÕES

Para que o processo ensino-aprendizagem possa transcorrer normalmente, dentro de padrões aceitáveis de qualidade, é necessário mais que simplesmente uma organização burocrática que respalde as suas ações. Se assim fosse, um bom programa de computador, com todas as resoluções, regimentos, estatuto, portarias etc. daria conta de “administrar” a instituições, em especial seus cursos.

Uma coordenadoria é mais que isso. É a secretaria, o consultório, o “pronto-socorro” e o referencial do aluno na instituição. Ela funciona assim como uma ligação do aluno com a estrutura burocrática da universidade, permitindo que aflorem para o campo do concreto os interesses mútuos dos alunos e da instituição. Funciona como o local mais familiar e amigável para que o aluno se sinta ligado à instituição e por ela protegido, pois embora ninguém pertença a lugar nenhum, o sentido de territorialidade é algo forte, e extravasa a fria análise técnica da questão.

## 6. BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FLECK, Ludwik. *La génesis y el desarrollo de um hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

KÜHN A., Ingeborg, *Sistemas multimídia e seu papel na aprendizagem*. Sub. ao Cobenge 97, (out/97), Salvador.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MIZUKAMI, Maria da Graça N., *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PÉREZ A., Mauricio. *La evaluación de procesos: herramientas del aula*. In: *Evaluación Escolar. Resultados o Procesos?*, ed. by M. Pérez A & G. Bustamante Z., Magisterio, Bogotá, 1996.

UFSC, *Catálogo de graduação 95/96*. Florianópolis: UFSC, 1995.