

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

DJALMA RODOLFO DA SILVA LÓS

**GESTÃO ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA FEDERAL: O PAPEL DO COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

Maceió / AL
2023

DJALMA RODOLFO DA SILVA LÓS

**GESTÃO ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA FEDERAL: O PAPEL DO COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Milka Alves Correia
Barbosa

Maceió / AL
2023

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por guiar meus passos até o presente momento.

Aos meus pais, Djalma e Vilma, por serem a base de tudo e exemplos de vida.

Aos meus irmãos, Daiana e Danilo, por todo carinho e valorosos momentos em família, e em especial ao meu irmão Dayvid, pelo incentivo e motivação em cursar o mestrado, bem como pelas discussões e apoio durante todo o percurso.

À minha esposa, Isis, por todo amor, incentivo e compreensão durante os períodos de ausência e de dificuldade, que não foram poucos, e por suprir essa ausência nos cuidados e primeiros passos da nossa filha, Maria Luísa, benção de Deus em nossas vidas.

Aos colegas da turma do PROFIAP, pela amizade, companheirismo e momentos de descontração que contribuíram para tornar a jornada um pouco mais leve.

À minha orientadora, Profa. Dra. Milka Alves Correia Barbosa, pelas valiosas contribuições e por toda atenção e dedicação na orientação deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação da dissertação, Profa. Dra. Alessandra Cabral Nogueira Lima, Profa. Dra. Myrna Suely Silva Loreto e Prof. Dr. José Rodolfo Tenório Lima, por suas contribuições e direcionamentos que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas da UFAL e participantes voluntários que concederam as entrevistas. A colaboração de vocês foi essencial para a consecução desta pesquisa.

À Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, nas pessoas do Prof. Dr. Elthon Allex da Silva Oliveira, Diretor Acadêmico, Cledja Santos de Almeida, Gerente de Graduação, Prof. Dr. Fabiano Santana dos Santos, Prof. Dr. Marconi Tabosa de Andrade, Prof. Dr. Marcelo Ferreira Marques e Profa. Dra. Janaíla dos Santos Silva, pelo apoio para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo buscou analisar o papel dos Colegiados de Curso na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca*. Para tanto, foram identificadas, descritas e discutidas as características estruturais e de gestão do *Campus Arapiraca*, as atribuições acadêmicas e administrativas que são previstas para a atuação dos Colegiados de Cursos de graduação na UFAL, as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas por esses órgãos no contexto do *Campus Arapiraca*, bem como as especificidades dos seus processos de tomada de decisão. Na condução da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa com perspectiva exploratória e descritiva. A coleta de dados se deu por meio da técnica de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Para a análise de tais dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), sistematizada em cinco categorias de análise: Estrutura Organizacional, Orientações Normativas, Gestão Acadêmica, Gestão Administrativa e Tomada de Decisão. Os resultados revelaram que os diferentes modelos organizacionais se fazem presentes e impactam diretamente na atuação e nos processos de tomada de decisão dos Colegiados de Cursos, ao tempo que contribuem para uma melhor compreensão da realidade institucional desses órgãos. No exercício das funções dos colegiados, verificou-se uma maior prevalência das atribuições administrativas/burocráticas, indicando uma distorção em seu funcionamento. Além disso, os diversos modelos, somados às diferentes concepções e múltiplos objetivos e interesses, determinam desempenhos e papéis também diferenciados para os Colegiados de Cursos de graduação. Contudo, o papel de maior relevância e que mais se aproxima do ideário institucional é aquele que demonstra um maior equilíbrio entre as atribuições acadêmicas e administrativas desenvolvidas.

Palavras-chave: Instituições de Ensino Superior; Gestão acadêmica; Gestão administrativa; Colegiado de Curso de graduação; Tomada de decisão.

ABSTRACT

The present study sought to analyze the role of the Course Colleges in the academic and administrative management of undergraduate courses at the Federal University of Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. For this purpose, the structural and management characteristics of the Arapiraca Campus were identified, described and discussed, as well as the academic and administrative attributions that are foreseen for the performance of the Collegiate of Undergraduate Courses at UFAL, the academic and administrative attributions performed by these bodies in the context of the Arapiraca Campus, as well as the specificities of their decision-making processes. In conducting the research, we opted for a qualitative approach with an exploratory and descriptive perspective. The data collection was done through the technique of document analysis, semi-structured interviews and participant observation. For the analysis of such data, the content analysis technique of Bardin (2016) was used, systematized into five categories of analysis: Organizational Structure, Normative Guidelines, Academic Management, Administrative Management, and Decision Making. The results revealed that the different organizational models are present and have a direct impact on the performance and decision-making processes of the Course Colleges, while contributing to a better understanding of the institutional reality of these bodies. In the exercise of the collegiate functions, a greater prevalence of administrative/bureaucratic attributions was verified, indicating a distortion in their functioning. Besides this, the diverse models, added to the different conceptions and multiple objectives and interests, also determine differentiated performances and roles for the Collegiate Colleges of Undergraduate Programs. However, the role of greatest relevance and that which is closest to the institutional ideology is that which demonstrates a greater balance between the academic and administrative attributions developed.

Keywords: Higher Education Institutions; Academic management; Administrative management; Undergraduate colleges; Decision making.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IES por organização acadêmica e categoria administrativa	28
Figura 2 – Estrutura organizacional da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca	56
Figura 3 – Disposição organizacional do <i>Campus</i> Arapiraca no Sistema de Informações	57
Figura 4 – Governança e gestão da UFAL	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colegiados de Cursos nos modelos organizacionais	37
Quadro 2 – Cursos por área do conhecimento	43
Quadro 3 – Codificação dos Cursos Analisados	44
Quadro 4 – Codificação dos Participantes	44
Quadro 5 – Fases da análise de conteúdo na pesquisa	48
Quadro 6 – Objetivos, categorias de análise e instrumentos de coleta de dados	49
Quadro 7 – Caracterização dos Coordenadores de Curso	51
Quadro 8 – Caracterização dos Vice-coordenadores	52
Quadro 9 – Caracterização dos Docentes	52
Quadro 10 – Caracterização dos Técnicos	52
Quadro 11 – Caracterização dos Alunos	53
Quadro 12 – Atribuições previstas nas Resoluções internas	64
Quadro 13 – Principais atribuições desempenhadas pelos Colegiados de Curso	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CA	Centro Acadêmico
CECA	<i>Campus</i> de Engenharias e de Ciências Agrárias
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CGU	Controladoria Geral da União
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
CPC	Conceito Preliminar dos Cursos
CURA	Conselho de Curadores
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FG	Função Gratificada
GGRAD	Gerência de Graduação
GRCA	Gerência de Registro e Controle Acadêmico
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JCR	<i>Journal Citation Reports</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MEC	Ministério da Educação
MPU	Ministério Público da União

NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFIAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIORG	Sistema de Informações Organizacionais do Governo Federal
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de Pesquisa	15
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Justificativa	16
1.4 Estrutura do Trabalho	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A Universidade e suas Principais Características	19
2.2 Transformações no Ensino Superior e os Desafios para a Universidade	20
2.2.1 O Modelo Burocrático no Contexto Universitário	22
2.2.2 O Modelo Gerencial nas IES	25
2.2.3 O Programa REUNI e o Modelo Multicampi	29
2.3 Tomada de Decisão e o Colegiado de Curso: o que se esperar desta instância?	33
3. METODOLOGIA	41
3.1 Caracterização da Pesquisa	41
3.2 Participantes da Pesquisa e Lócus de Pesquisa	42
3.3 Coleta de Dados	45
3.4 Técnica de Análise de Dados	48
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa	51
4.2 Caracterização da IES pesquisada	54
4.3 O Colegiado de Curso de graduação na UFAL	62
4.4 Atuação do Colegiado de Curso no <i>Campus</i> Arapiraca	66
4.5 A Tomada de Decisão no Âmbito do Colegiado de Curso	85
5. PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO	93
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	114

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	116
APÊNDICE C – Roteiro utilizado na Observação Participante	119

1. INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) constituem-se como organizações singulares no que diz respeito ao seu funcionamento e gestão, visto que no seu interior são desenvolvidas, simultaneamente e por vezes de forma integrada, atividades de natureza acadêmica, relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, e atividades administrativas, de caráter mais burocrático e procedimental. Nesse cenário, a gestão universitária se apresenta como um processo dinâmico que exige articulação entre as ações pedagógicas (de ensino, de organização curricular, de investigação científica, entre outras) e a estrutura administrativa que dá suporte e legitima tais ações.

As IES se diferenciam dos demais tipos de organizações por possuírem estrutura, organização e objetivos peculiares. Com isso, necessitam de práticas e modelos de gestão também diferenciados. Em se tratando das IES públicas, especificamente, a gestão se torna um desafio ainda maior, tendo em vista os aspectos burocráticos, legais e políticos que cerceiam seus processos e suas relações.

No que diz respeito às universidades, coexistem, no âmbito destas instituições, várias unidades que englobam áreas de conhecimento distintas, onde atuam profissionais altamente especializados e são desenvolvidos programas acadêmicos que envolvem uma rede complexa de professores, alunos, pesquisadores, servidores técnicos e recursos alocados (VIGNATI, 2019). Essa multiplicidade de unidades, setores e agentes cria um ambiente peculiar e imprevisível, no qual os processos de tomada de decisão nem sempre ocorrem de forma linear e cooperada.

Por serem organizações multifacetadas, as universidades não possuem um objetivo precisamente definido, uma vez que há uma diversidade de membros e grupos internos que buscam, ao mesmo tempo, objetivos distintos e às vezes conflitantes e até concorrentes entre si, refletindo na contradição de interesses entre os atores que detêm poder, o que dificulta a compreensão e o gerenciamento destas instituições (PASCUCI et al., 2016).

No caso das universidades brasileiras, a complexidade organizacional ganha contornos próprios, pois além de possuírem autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, garantida pela Constituição Federal de 1988, também devem obedecer ao princípio da gestão democrática, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se manifesta em ações como descentralização, racionalização de recursos financeiros e participação da comunidade acadêmica na gestão.

A estrutura organizacional das universidades, em particular as federais, é definida de maneira própria por meio de seus Estatutos, Regimentos, Planos de Desenvolvimento, entre outros documentos institucionais, respeitando as prerrogativas legais e as especificidades de cada instituição. Contudo, de modo geral, dispõe de Conselhos Superiores, Reitoria, Pró-reitorias, Centros e Unidades Acadêmicas, com seus respectivos Departamentos, Coordenações ou Núcleos, e demais órgãos de apoio, cada um responsável, em seu âmbito, pelas ações acadêmicas e/ou administrativas da instituição (NASCIMENTO et al., 2021).

Além das instâncias superiores, na figura dos Conselhos, Reitoria e Pró-reitorias, há instâncias intermediárias de tomada de decisão, tais como Conselhos de Centros ou Unidades Acadêmicas, Colegiados de Cursos de graduação e pós-graduação, Fóruns (de Licenciaturas, Coordenadores, Colegiados, entre outros) e inúmeras comissões que são criadas para deliberar sobre questões específicas, gerando assim uma vasta e intrincada estrutura política (MATIAS, 2020; SALERNO; BATISTA LEITE; LOPES, 2018), onde os diversos grupos interagem e emergem disputas de interesses e conflitos que impactam diretamente nos processos decisórios e na gestão destas organizações.

Tal estrutura se estabelece em paralelo às atividades burocráticas e acadêmicas, induzindo a formação de coalizões e o compartilhamento de poder para se alcançar objetivos específicos, uma vez que a racionalidade política é predominante nas decisões (MATOS et al., 2019). Assim, a realização de acordos e negociações se torna uma prática comum na atuação e gestão das universidades.

Dessa maneira, a gestão universitária se traduz em uma tarefa altamente complexa, com atribuições e objetivos diferenciados, bem como diversidade de setores e instâncias responsáveis por planejar, coordenar, desenvolver e aplicar estratégias organizacionais e institucionais (PRADO; SOUZA; COSTA, 2019). Tudo isso, somado à imprevisibilidade e ambiguidade das relações de poder, pode levar a incertezas e distorções nas funções e papéis de várias instâncias acadêmicas e administrativas.

Dentre os vários espaços que configuram a estrutura organizacional das IES públicas, o Colegiado de Curso é considerado a principal instância de tomada de decisão dos cursos de graduação, possuindo papel de destaque na organização política das universidades por estar mais próximo da ação (PHAM et al., 2019; SANTIAGO et al., 2006). Logo, se por um lado assume posição estratégica pela proximidade, por outro é fortemente influenciado pelas relações de poder existentes em cada contexto e pelas práticas e costumes locais, o que tem limitado a sua atuação.

Apesar de ter surgido a partir da Reforma Universitária de 1968, por meio da Lei nº 5.540/68, o colegiado ainda é uma instância presente no contexto das universidades públicas federais brasileiras e assume funções diversas que variam entre administrativas, pedagógicas, políticas, curriculares e até financeiras, atuando com destaque nos processos de construção, implementação e revisão dos currículos dos cursos de graduação e na promoção das interações e socializações das atividades acadêmicas desenvolvidas nas graduações com a comunidade interna e com a sociedade (MEDEIROS, 2020).

Os colegiados são órgãos coletivos, deliberativos e consultivos das IES que lidam com questões relacionadas à organização e gestão, configurando-se, através da participação dos diversos segmentos da instituição, como valiosos instrumentos de socialização do poder e legitimação da gestão democrática (FERNANDES, 2012).

Nesse sentido, geralmente são formados por membros da comunidade acadêmica (professores, alunos e técnicos administrativos), a partir de processo eleitoral da própria comunidade, e são responsáveis por coordenar didática, científica e administrativamente os cursos de graduação, promovendo a articulação e integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes e discentes, bem como a efetividade dos processos e procedimentos institucionais (PINTO; MARTINS; FARIA, 2019). Cabem aos colegiados, também, apreciar e deliberar sobre questões e situações atípicas, não previstas nas normas e regulamentos da instituição, que ocorrem no dia a dia dos cursos de graduação, exigindo de seus membros maior participação, cooperação e responsabilização.

Para Pires et al. (2013), o Colegiado de Curso de graduação pode ser visto como um espaço em que se constituem as relações de poder e de forças no âmbito interno da universidade, assumindo posição especial na esfera de decisão mais local das unidades acadêmicas e respectivos cursos.

Desse modo, além das questões acadêmicas e administrativas voltadas ao ensino e a constante melhoria da sua qualidade, recaem sobre os colegiados questões gerais e diversas que podem acabar ofuscando o seu papel principal. As múltiplas demandas e os distintos interesses, embora legítimos, geram múltiplas interpretações e provocam implicações nos objetivos desses órgãos, resultando, na maioria das vezes, em um ambiente ambíguo e conflituoso, onde prevalecem as práticas burocráticas. Somando-se isso ao fato de existirem inúmeras instâncias superiores, a princípio com maior autonomia de decisão, torna-se confuso o que realmente compete ao Colegiado de Curso e seus membros e qual seu papel enquanto espaço onde decisões sobre gestão acadêmica e gestão administrativa são tomadas.

O *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *locus* desta pesquisa, criado em 2006 por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), atua como instituição de referência em ensino superior na região do Agreste Alagoano, ofertando atualmente 26 cursos entre graduação e pós-graduação. Por ser uma instituição ainda em fase de expansão e consolidação, possui estrutura e quadro de servidores bem mais compactos quando comparado à sede, de quem é dependente financeira e administrativamente. Por conseguinte, na maioria dos cursos do *Campus*, o colegiado é composto quase que pela totalidade dos professores e técnicos vinculados, configurando-se como uma instância de representatividade e extrema importância no contexto organizacional.

Assim, tendo em vista as múltiplas dimensões da gestão universitária e a complexidade inerente ao seu funcionamento e processos de tomada de decisão previstos na literatura, bem como o fato do *Campus* Arapiraca se encontrar em um cenário diferenciado, com limitações e especificidades que tornam o seu processo de gerenciamento único, faz-se necessário conhecer o papel dos Colegiados de Curso na gestão acadêmica e administrativa dos respectivos cursos de graduação desta instituição.

1.1 Problema de Pesquisa

Diante do exposto, o presente estudo é norteado pela seguinte problemática: **Qual o papel dos Colegiados na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca?**

1.2 Objetivos

Para o direcionamento do presente trabalho, no intuito de responder à questão de pesquisa proposta, foram estabelecidos os objetivos a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o papel dos colegiados na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a estrutura organizacional e a administração/gestão da UFAL *Campus* Arapiraca;
- Descrever as atribuições acadêmicas e administrativas previstas para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL;
- Identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca;
- Descrever o processo de tomada de decisão no âmbito dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca;
- Propor, com base nos resultados desta pesquisa, ações de melhoria para a atuação dos Colegiados de Curso.

1.3 Justificativa

O REUNI promoveu uma grande expansão no ensino superior público brasileiro, principalmente por meio do processo de interiorização dos *campi* das universidades federais, o qual elevou de 114 para 289 o número de municípios atendidos pelas universidades, entre o período de 2003 a 2014 (BRASIL, 2014). Por serem instaladas no interior, geralmente são instituições de menor porte, com estrutura organizacional reduzida, restrições financeiras e de pessoal e de autonomia limitada. Diante disso, torna-se relevante compreender como estas instituições têm atuado frente às dificuldades e desafios encontrados, especialmente no que concerne às práticas de gestão, representada neste estudo pela dualidade acadêmica e administrativa, e processos de tomada de decisão.

Nesse sentido, busca-se, com o presente trabalho, ampliar a discussão sobre a gestão universitária e seus processos de tomada de decisão ao levar em consideração a perspectiva teórico-prática do Colegiado de Curso de graduação enquanto objeto de estudo, discutindo a presença e a influência de diferentes modelos organizacionais na atuação desses órgãos, tanto na dimensão acadêmica como na administrativa. Ademais, pretende-se aprofundar os conhecimentos acerca da organização, funcionamento e gestão de universidades *multicampi*, principalmente em seu nível intermediário.

Dessa forma, espera-se contribuir para o contexto das IES públicas e, mais especificamente, da UFAL *Campus* Arapiraca, ao elucidar o real papel do Colegiado de Curso de graduação, de modo a propiciar um maior entendimento de suas nuances por parte da

comunidade acadêmica e, com isso, reduzir dúvidas e incertezas, corrigir possíveis distorções e possibilitar uma maior participação e envolvimento dos diversos atores no exercício da gestão democrática da instituição.

Enquanto servidor da instituição, vinculado às Coordenações de quatro cursos de graduação e membro efetivo dos respectivos colegiados, a presente investigação possibilita a aquisição e ampliação de conhecimentos científicos e práticos relacionados diretamente ao exercício da função, permitindo enxergar a realidade institucional por outras lentes e atuar de forma mais consciente, segura e efetiva, bem como contribuir na esfera local como agente da mudança, aplicando e repassando os saberes adquiridos. Além disso, através do aprofundamento de conhecimentos sobre gestão e processos de tomada de decisão no contexto universitário, a pesquisa fornece importantes subsídios que serão de extrema relevância para o desempenho da função de gestor na administração pública federal.

Dada a característica prática do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), como resultado final do presente estudo, pretende-se propor recomendações práticas para auxiliar no processo de tomada de decisão e na organização das atividades desenvolvidas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca, com o intuito de contribuir para a efetividade das ações da instituição e melhorar sua gestão.

A maioria dos estudos identificados na literatura que abordam o Colegiado de Curso, como as pesquisas de Pimenta (2007), Marques (2011), Fernandes (2012), Magalhães et al. (2017), Pham et al. (2019), Pinto, Martins e Faria (2019), Santana e Fernandes (2019), Medeiros (2020) e Nascimento et al. (2021), que buscaram investigar a gestão universitária de um ponto de vista mais central, através de instâncias superiores de gestão, ou, mais especificamente, a partir da perspectiva da coordenação de curso e/ou do coordenador.

O trabalho de Gonçalves (1984), o mais antigo e um dos poucos a considerar o Colegiado de Curso de graduação como objeto de estudo, analisou o funcionamento dos colegiados, especialmente no que se refere à coordenação didática dos cursos, levando em consideração alguns aspectos do contexto sociopolítico-econômico vigente na época da concepção da Reforma Universitária. Outro estudo, de Pires et al. (2013), buscou analisar os sentidos assumidos pelo Colegiado de Curso como instância participativa no processo de construção e implementação de um novo currículo, descrevendo o papel do colegiado como dinamizador da participação dos docentes nas questões relativas ao ensino.

Assim, percebe-se que ainda há espaço na literatura para avançar nas discussões acerca do Colegiado de Curso de graduação, de modo a ampliar os conhecimentos a respeito desse órgão tão importante no âmbito dos cursos, elucidando suas especificidades e o seu papel,

enquanto instância de tomada de decisões, na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação.

1.4 Estrutura do Trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, têm-se a contextualização do tema, a apresentação da problemática da pesquisa, os objetivos que orientaram a realização do estudo e a justificativa pela escolha da temática. No segundo é apresentado o referencial teórico utilizado, sendo composto por três seções. Na primeira seção, discute-se sobre a universidade e suas principais características, suas especificidades e complexidade organizacional. A segunda seção contém três subseções que, em conjunto, abordam a trajetória e evolução do ensino superior brasileiro através dos modelos organizacionais Burocrático, Gerencial e *Multicampi*, tendo como ponto de partida a Reforma Universitária de 1968. Na terceira seção, discute-se mais especificamente sobre a tomada de decisão nas universidades, os principais fatores que interferem nesse processo e o que esperar do Colegiado de Curso de graduação enquanto instância de tomada de decisão.

Em seguida, no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos da pesquisa. No quarto capítulo é realizada a análise e discussão dos resultados da pesquisa, trazendo a caracterização dos participantes da pesquisa, da estrutura organizacional e da gestão da UFAL *Campus* Arapiraca, o contraste entre as atribuições acadêmicas e administrativas previstas e executadas pelos Colegiados de Cursos de graduação, bem como os fatores que influenciam e determinam a tomada de decisões destes órgãos. No quinto capítulo é apresentado o Produto Técnico-Tecnológico, que foi elaborado com base no diagnóstico da investigação. Por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais da pesquisa e as sugestões para estudos futuros, seguido das referências bibliográficas e dos apêndices.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentam-se os temas que fundamentam conceitualmente a problemática da presente pesquisa. Assim, serão explicitados os pressupostos teóricos a respeito da universidade e suas principais características; as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro e os desafios para a gestão, destacando os impactos dos principais modelos organizacionais, bem como do programa REUNI; e os principais fatores que influenciam a tomada de decisão nestas instituições e que refletem no Colegiado de Curso de graduação.

2.1 A Universidade e suas Principais Características

A universidade é uma entidade fundamental para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, tendo em vista seu papel formador e por se constituir como espaço de produção e disseminação de conhecimentos científicos e culturais. Por ser uma instituição altamente especializada e de caráter multidisciplinar, com objetivos diferenciados e imprecisos, é considerada uma organização complexa e única em seu funcionamento (LEITÃO, 1993; PAIVA; CAMPOS, 2018).

De acordo com a LDB (1996), em seu artigo 52:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, p. 37).

Logo, é através do exercício de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdependentes, que se expressa a essência da universidade. O ensino dedica-se a formar profissionais altamente qualificados para atuar com excelência nas diversas áreas da sociedade, bem como formar acadêmicos. A pesquisa, campo especializado e de domínio metodológico, busca a criação de conhecimento novo e assume o *status* de atividade de maior prestígio da universidade. Por fim, a extensão propõe a articulação com o ambiente externo,

integrando-o e modificando-o por meio de ações e programas direcionados (MARQUES, 2011).

Do ponto de vista administrativo e organizacional, as universidades são marcadas, ao mesmo tempo, por aspectos burocráticos e gerenciais que se inter-relacionam e se manifestam nos processos internos a depender do contexto e finalidade pretendida e que repercutem nas ações acadêmicas (PAIVA; CAMPOS, 2018). Além disso, contam com profissionais, docentes e técnicos administrativos, com elevado grau de instrução e considerável autonomia funcional, que precisam atuar de forma coletiva, tendo em vista a natureza colegiada da instituição (PRADO; SOUZA; COSTA, 2019; SANTOS; BRONNEMANN, 2013).

Nesse sentido, para o efetivo cumprimento de sua missão, a universidade tem exigido uma estrutura organizacional diferenciada, bem como diferentes formas de se relacionar, interna e externamente (ALVES, 2016; BILEVICIUTE et al., 2019). Contudo, por não existir uma teoria administrativa própria para o contexto universitário (PASCUCI et al., 2016), estas instituições têm utilizado e incorporado modelos administrativos e organizacionais criados para outros contextos (BARBOSA, 2020; FALQUETO; FARIAS, 2013; GOMES; SILVA, 2020; MEYER JR., 2014), na maioria das vezes de forma indiscriminada, o que tem provocado mudanças significativas na estrutura, funcionamento e gestão das universidades, assunto a ser melhor discutido na próxima seção.

Neste ponto cabe destacar que o presente trabalho se ocupará em analisar os aspectos que influenciam e determinam a gestão acadêmica e administrativa, bem como seus desdobramentos, em uma universidade pública federal. Assim, é importante frisar que os próximos tópicos serão discutidos levando sempre em consideração essas duas facetas da gestão universitária.

2.2 Transformações no Ensino Superior e os Desafios para a Universidade

As universidades, desde a sua origem, têm sido induzidas a realizarem mudanças administrativas e organizacionais para atender demandas das esferas social, econômica, cultural, política e legal, e, com isso, afirmarem-se como instituições capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da sociedade (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018; WEISS; BOBSIN; COSTA, 2021).

Nesse sentido, um dos principais marcos da educação superior brasileira foi a Reforma Universitária de 1968, que promoveu mudanças significativas no que diz respeito à estrutura e organização das universidades, no intuito de atualizar e aperfeiçoar a operacionalização destas

instituições notadamente multifuncionais, complexas e extremamente burocráticas nas dimensões acadêmica e administrativa (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Na década de 1960, as universidades federais atuavam sob o regime de cátedras, no qual os cursos eram considerados os alicerces da instituição, sendo separados por matérias, cada uma correspondendo a uma cátedra. Tal configuração gerava complicações sempre que era necessário realizar alguma modificação no número ou na composição das cátedras, pois interferia diretamente no funcionamento geral da universidade, afetando o quadro dos agentes escolares e as estruturas complementares que eram indispensáveis para o bom desempenho dos cursos, como laboratórios, bibliotecas, oficinas, entre outros. Com isso, gerou-se um sério problema de saturação nas universidades federais que se encontravam em um contexto caótico, com suas estruturas físicas totalmente ocupadas e com o quadro máximo de colaboradores nas áreas de ensino e administração (RABELO, 2014).

Assim, a Reforma extinguiu o regime de cátedras, criou o sistema departamental, o ciclo básico, o vestibular unificado e classificatório, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como estabeleceu a pós-graduação e a carreira do magistério (MENDONÇA, 2000). Reitores, vice-reitores e dirigentes de unidades tiveram seus processos de nomeação alterados e foram instituídos os Pró-reitores ou Sub-reitores nas universidades federais, a fim de auxiliar o reitor nas tarefas executivas (PEIXOTO, 1997).

Como consequência da departamentalização, foram criados, também, a Coordenação e o Colegiado de Curso em cada curso de graduação, atuando como novas instâncias de decisão na organização das universidades (CUNHA, 1999). Além disso, de acordo com Peixoto (1997), a administração central passa a ser realizada por meio dos Conselhos Universitários e de Ensino, Pesquisa e Extensão, cabendo ao Conselho de Curadores as decisões que dizem respeito aos aspectos econômico-financeiros da universidade.

Tais estruturas e arranjos ainda se fazem presentes até os dias atuais na maioria das universidades federais brasileiras, conforme corrobora Aroni (2017) ao afirmar que a Reforma de 1968 definiu boa parte da atual configuração do ensino superior brasileiro, além de estabelecer a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades e instituir o departamento como a menor fração da estrutura universitária para efeitos acadêmicos e administrativos, encerrando as cátedras e estendendo aos docentes, de forma progressiva, o regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Contudo, apesar de ter sido legalmente extinta, em vários casos, a cátedra teve apenas a sua autonomia reduzida e o departamento, enquanto unidade de ensino e pesquisa, teve caráter puramente nominal, configurando-se muitas vezes como um espaço de alocação

burocrático-administrativa de professores que ao invés de favorecer a construção de um trabalho coletivo, acabava, por vezes, limitando-o (FÁVERO, 2006).

A autonomia prevista e a maior participação da comunidade universitária perderam espaço para a intensificação desenfreada da burocracia e do poder centralizado, comprometendo significativamente a agilidade e dinâmica das universidades e se distanciando dos ideais de racionalidade, eficiência e produtividade preconizados pela Reforma (GHIRALDELLI JR, 2001).

Vieira e Vieira (2003) corroboram ao afirmarem que a reestruturação proposta pela Reforma acabou aumentando ainda mais o nível de burocratização nas estruturas das universidades federais, uma vez que a introdução do sistema departamental, que deveria simplificar o funcionamento e os processos organizacionais, elevou de forma significativa o quantitativo de ações burocráticas e procedimentos institucionais. Criam-se estruturas extremamente complexas contendo faculdades, centros, institutos, escolas, departamentos, coordenações de cursos e uma infinidade de órgãos adjacentes, o que provocou um aumento desproporcional no número de atividades-meio e, conseqüentemente, nos custos operacionais para manter o pleno funcionamento de todo esse aparato.

Além disso, princípios como centralização de decisões, padronização de métodos, hierarquia da autoridade, controle interno, entre outros, foram enraizados na estrutura funcional das universidades através do extenso conjunto de normas e regras, refletindo em um excesso de formalismo e em disfunções organizacionais, frutos de um modelo burocrático fortemente estabelecido na organização e gestão destas instituições.

2.2.1 O Modelo Burocrático no Contexto Universitário

O modelo burocrático, o qual está fundamentado nos conceitos de estrutura organizacional, produtividade e eficiência, foi concebido como a forma mais racional de administrar, visto que a autoridade provém unicamente das normas e regulamentos, por meio de uma sólida hierarquia administrativa e controle organizacional, afastando assim possíveis erros e sentimentos e atingindo o mais alto nível de eficiência (FALQUETO; FARIAS, 2013; MATIAS-PEREIRA, 2014).

Contudo, devido às suas especificidades, a administração pública burocrática se tornou demasiadamente rígida e, com isso, acabou recebendo inúmeras críticas, tendo em vista os resultados negativos apresentados, sendo considerada inadequada para a maioria das

organizações modernas pelo alto custo intrínseco, excesso de lentidão e incapacidade de atender aos anseios dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 1996; HOOD, 1995).

Todavia, é frequente que as organizações públicas encontrem dificuldades para se libertar das amarras da burocracia e seus aspectos indesejáveis como o excesso de regras e o corporativismo. Em se tratando das universidades federais, estas encontram resistências internas para prover mudanças no sentido de simplificar e otimizar os meios burocráticos, em virtude, principalmente, do receio à mudança e inovação, dos interesses pessoais divergentes e conflitantes dos diversos grupos de poder e da proteção corporativa (CARVALHO; SOUSA, 2017; FÉLIX, 2013).

De acordo com Vieira e Vieira (2004), estas instituições possuem estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto na esfera acadêmica como na esfera administrativa. Os autores argumentam:

[...] Administrativamente, é crescente o processo de alargamento da faixa de atividades meio, com desdobramento de funções, hierarquização excessiva na movimentação das demandas de serviços e dos processos decisórios. Na área acadêmica a multiplicidade estrutural estabelece uma ampla nomenclatura de órgãos – faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões – quase sempre repetindo funções, conflitando decisões e ampliando a burocratização no interior da atividade fim. As estruturas organizacionais altamente complexas, pesadas pelo quantitativo de órgãos, lentas na movimentação das demandas pelo excesso de normas e pouco eficientes pela hierarquização burocrática acabam, invariavelmente, em perda do impulso à eficiência. Por consequência, consagra-se um cenário de baixa energia funcional, alimentando a entropia que desgasta, que corrói o sistema organizacional e compromete, conseqüentemente, a qualidade do desempenho (VIEIRA; VIEIRA, 2004, p. 182).

Dessa forma, subvertem-se as três dimensões da atividade acadêmica universitária - ensino, pesquisa e extensão - que ficam cada vez mais à mercê de uma infinidade de procedimentos burocráticos, advindos de normas e dependências por vezes desnecessárias, impostas pelas estruturas piramidais de apoio. Assim, a complexidade organizacional e estrutural das universidades federais somada ao modelo burocrático estabelecido provocam distorções nos mais diversos domínios e funções institucionais (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Nesse sentido, a departamentalização torna-se altamente negativa por abrigar em um mesmo ambiente, e sem definições claras, as três funções básicas da universidade. Com isso, é comum que as atividades de pesquisa e extensão se desenvolvam apenas de forma complementar às práticas de ensino, ou seja, não dispõem de personalidade acadêmica própria (ALVES, 2016). Os espaços de pesquisa propriamente ditos, onde de fato são desenvolvidas atividades desta natureza em níveis elevados, ainda estão em número insuficiente. O mesmo

ocorre com a extensão, sendo na maioria das vezes uma área de indefinição e generalização, além de muito pouco valorizada (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Para Santiago et al. (2003), a natureza colegiada das universidades não neutraliza as características burocráticas típicas destas instituições. O fato de existir uma comunidade acadêmica compartilhando responsabilidades e participando dos processos de tomada de decisão não anula o caráter burocrático das competências legais nem tão pouco as formas de autoridade hierárquica inerentes à desigualdade de poderes dos diferentes atores envolvidos. O que ocorre, na verdade, é a interpenetração entre os dois modelos, o colegial e o burocrático (SANTIAGO et al., 2003; PAIVA; CAMPOS, 2018).

Desse modo, tornam-se frequentes os conflitos entre uma lógica de centralização na tomada de decisão, resultante do modelo burocrático e do princípio da autoridade racional-legal, e uma lógica de descentralização dos trabalhos e responsabilidades, decorrente do modelo colegial e do ideário de liberdade acadêmica, o que eleva o nível de complexidade nas relações de poder e processos decisórios (SANTIAGO et al., 2003; SILVA, 2004).

Além disso, a densa estrutura organizacional, composta por uma infinidade de órgãos e instâncias, intensifica ainda mais a burocracia do sistema funcional universitário, que é pautado em um extenso corpo de normas (FÉLIX, 2013). Conseqüentemente, formam-se diversos nichos de poder paralelo, na maioria das vezes personalizados e conflitantes, que atuam com diferentes níveis de concentração de força decisória. Nos níveis mais operacionais, a tomada de decisão, seja ela individualizada ou colegiada, ocorre, por vezes, muito distante do ambiente que originou a demanda (VIEIRA; VIEIRA, 2003).

Essa multiplicidade de poderes paralelos que emerge no interior da organização, a extrema segmentação estrutural e a ambigüidade das relações institucionais configuram uma disfunção de poder no contexto organizacional, fazendo prevalecer, nos processos decisórios, argumentos contestatórios que se fundamentam na subjetividade das interpretações normativas e na pressuposição de direitos, ou seja, dá-se espaço para que determinado grupo ou indivíduo tenha maior influência na cadeia de comando (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

A funcionalidade burocrática das universidades pode levar a uma dinâmica organizacional de baixa eficiência e efetividade, comprometendo a qualidade dos procedimentos e o impulso a mudanças, tendo em vista a vasta e complexa rede hierarquizada da burocracia, pela qual as decisões tanto colegiadas como pessoais se movimentam. (FALQUETO; FARIAS, 2013; CARVALHO; SOUSA, 2017).

Além disso, altos níveis de burocracia podem estimular a segregação e a prática do corporativismo nas organizações, impactando negativamente no seu funcionamento e gestão.

A ação articulada de grupos no intuito de alcançar objetivos próprios, legitimados pelo discurso da coletividade, é prática comum em organizações departamentalizadas como as universidades públicas federais, nas quais os interesses pessoais e grupais frequentemente prevalecem aos institucionais (GHIRALDELLI JR, 2001; SILVA, 2004).

Assim, tem-se que o modelo burocrático deixou marcas significativas no contexto universitário, com diversas das suas características presentes em boa parte das IES brasileiras até os dias atuais, especialmente no que diz respeito às disfunções da burocracia e suas consequências, impactando não somente nos processos e procedimentos administrativos internos, mas também nas ações de ensino, pesquisa e extensão que necessitam do apoio administrativo para a sua execução.

Contudo, transformações sociais, econômicas e tecnológicas, no Brasil e no mundo, têm pressionado cada vez mais as universidades públicas a adotarem modelos administrativos mais ágeis e flexíveis, que possibilitem um maior nível de eficiência e melhores resultados, aceitando para tal, inclusive, a utilização de práticas e métodos próprios da iniciativa privada, tendo em vista a forte impressão negativa deixada pelo modelo burocrático de gestão no setor público (BARBOSA, 2020; CARVALHO, 2014).

2.2.2 O Modelo Gerencial nas IES

A partir da década de 1990, intensificou-se a pressão por maior qualidade na prestação dos serviços públicos e por uma administração pública mais moderna e eficiente, tendo em vista os novos parâmetros econômicos e sociais impostos pelo capitalismo desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o que culminou, em 1995, no movimento da reforma gerencial do Estado (BERNO et al., 2021; CAMPELO, 2010).

Tal movimento, baseado em princípios democráticos e de pluralidade, buscava incorporar conceitos oriundos da administração privada na administração pública, tais como avaliação por produtividade, ênfase nas competências e habilidades e no controle do desempenho, entre outros, com o intuito de tornar as organizações mais flexíveis, obter maior eficiência, reduzir custos e alcançar maior eficácia na prestação de serviços (BRESSER PEREIRA, 1997; MOTTA, 2013).

Nessa perspectiva, algumas práticas são frequentemente identificadas no modelo gerencial, tais como: descentralização, tanto na dimensão administrativa como na política; racionalização de recursos; redução das cadeias hierárquicas; flexibilização de processos; maior nível de autonomia para os gestores públicos; terceirização de atividades de apoio;

controle por resultado, em contrapartida ao controle rígido; e ênfase no atendimento ao cidadão, que passa a ser considerado um cliente/usuário dos serviços públicos (BRESSER PEREIRA, 1998; JUNQUILHO, 2010).

No entanto, é importante salientar que o modelo gerencial não eliminou por completo o burocrático, o qual pretendia superar, tendo em vista a enorme resistência apresentada pelas organizações públicas no sentido de abandonar os ideais tecnocráticos, a exemplo do profissionalismo exagerado (BURGOS; BELLATO, 2019; SILVA; CARVALHO, 2014). Além disso, no Brasil, o modelo ainda não conseguiu alcançar, pelo menos não de forma satisfatória, os pressupostos de maior celeridade, dinamismo e eficiência para o Estado, encontrando-se ainda como um projeto em fase de construção (LEMONS NETO et al., 2021).

Assim, ao incorporar conceitos e práticas da gestão empresarial, o Estado tem redefinido a concepção de gestão pública, gerando implicações na gestão educacional (CARVALHO, 2009). As diversas políticas educacionais e ações dos governantes acabaram estabelecendo uma cultura de performatividade competitiva regida por mecanismos de controle que impactam a atuação e o desempenho não somente de instituições, mas também dos atores envolvidos nesse contexto, valendo-se, para tal, de critérios de eficiência e funcionalidade técnica como classificações e avaliações (ZILIOTTO; POLI, 2021).

No âmbito do ensino superior, a reforma gerencial promoveu impactos significativos em aspectos organizacionais e administrativos, fazendo com que as universidades públicas incorporassem, em seus modelos de gestão, características voltadas ao mercado, tais como ênfase na eficiência, maior nível de transparência e monitoramento e a avaliação de resultados, no intuito de se obter um melhor desempenho (FALQUETO; FARIAS, 2013; LIMA; MARQUES; SILVA, 2009).

De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Estado, a educação superior passa a ser considerada uma atividade não-exclusiva do Estado, ou seja, assume caráter competitivo, podendo ser ofertada tanto pela iniciativa privada como pelas organizações sociais que passam a integrar o setor público não-estatal (PAES DE PAULA, 2005).

Assim, o modelo gerencial concebe a universidade não como uma instituição social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições e tida como espaço de referência do saber humano, mas sim como uma organização social, definida por uma prática que se caracteriza pela instrumentalidade e cujo reconhecimento e legitimidade estão fundamentados nas ideias de eficácia e sucesso (CHAUI, 2003).

Nesse sentido, o governo deixaria de ser apenas fornecedor de recursos e assumiria o papel de financiador das atividades das IES públicas, visando a entrega de resultados. Dessa

forma, propõe-se que os governos passem a utilizar ferramentas de controle, tais como a avaliação de desempenho e a aferição de rendimento, com o objetivo de, por meio de um *ranking*, classificar e publicizar os resultados e critérios adotados (CARVALHO, 2009), o que estabelece mudanças na postura e comportamento de docentes, administradores e gestores.

A avaliação por meio de parâmetros de classificação e comparação dos desempenhos não busca somente a efetivação do controle por parte do Estado, age também como um mecanismo que estimula a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados obtidos, fornecendo informações sobre a produtividade e eficiência dos serviços educacionais. Assim, através da avaliação é possível fornecer aos cidadãos, consumidores dos serviços, conhecimentos a respeito do desempenho das universidades e, ao mesmo tempo, estimar os resultados dos investimentos aplicados, construindo indicadores e subsidiando informações para a implementação de políticas públicas (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Um exemplo de avaliação do ensino superior usado pelo governo é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação em relação aos respectivos conteúdos programáticos, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à formação geral e profissional, bem como o nível de conhecimentos dos estudantes sobre a realidade brasileira e mundial. O exame, que possui caráter obrigatório para alunos ingressantes e concluintes dos cursos habilitados no ciclo avaliativo, é aplicado desde 2004 e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Seus resultados são utilizados para compor o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior (INEP, 2022a).

Muitos princípios e estratégias que foram introduzidos no ensino superior, em decorrência da reforma do Estado, tiveram forte influência das propostas neoliberais do Banco Mundial, como por exemplo a promoção de uma maior diferenciação institucional e a diversificação de fontes de financiamento, o que implicou em modificações no papel do governo frente às IES (BORGES; AQUINO, 2012; SOUZA; SILVA, 2007).

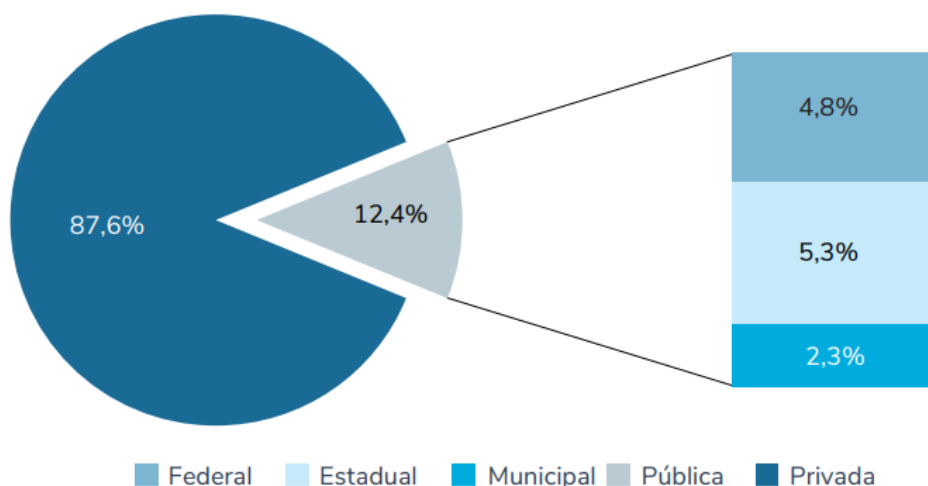
Influenciadas pelo gerencialismo, as universidades públicas são induzidas a ofertar a educação como mercadoria e não como direito de todos, limitando-se a atender às exigências do mercado e aos propósitos dos *rankings* nacionais e internacionais, ao invés de priorizar a disseminação dos conhecimentos e saberes humanos e a formação política e ética dos cidadãos, de modo a atuarem de forma crítica e reflexiva na sociedade (OLIVEIRA; PASCHOALINO; ROCHA, 2011). As diversas mudanças organizacionais estabelecem novas funções para o contexto universitário, no qual os princípios neoliberais determinam uma formação mais imediatista e superficial, bem como introduzem parâmetros quantitativos ao

conceito de qualidade, como artigos publicados, número de formados e a proporção entre alunos e professores (LIMA; MARQUES; SILVA, 2009).

Com isso, em consonância com as orientações neoliberais, o Estado passa a investir cada vez menos no ensino superior público ao tempo que viabiliza a expansão das IES privadas (RIBEIRO; LEDA, 2016), de modo que, atualmente, estas instituições predominam o cenário da educação superior no país, conforme dados do último censo:

Figura 1 – IES por organização acadêmica e categoria administrativa

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.



PERCENTUAL DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2022b)

Nota: n.a. = não se aplica.

Observa-se que do total das IES atuantes no Brasil, apenas 304 são públicas e 2.153 são privadas, evidenciando que a reforma educacional e os processos de expansão e reconfiguração destas instituições foram conduzidos por meio de um forte viés mercadológico (LIMA; MARQUES; SILVA, 2009) que, por um lado, possibilitou o acesso ao ensino superior para mais pessoas, mas, por outro, comprometeu a qualidade da educação ofertada, visto que inúmeras instituições foram criadas sem a infraestrutura adequada, sem corpo docente

qualificado, oferecendo apenas atividades de ensino, sem pesquisa e extensão (BORGES; AQUINO, 2012).

Dessa forma, pode-se inferir que, desde a reforma gerencial do Estado e com as políticas educacionais que a sucederam, vem ocorrendo um processo contínuo e gradual de privatização do ensino superior brasileiro. Além disso, ao restringir recursos para o funcionamento das IES públicas, o Estado promove um mecanismo de privatização indireta, induzindo as instituições a buscarem recursos financeiros no setor privado. Com isso, tem sido cada vez mais comum para as universidades públicas recorrer a parcerias, através de contratos e/ou convênios, com empresas privadas, no intuito de obter outras fontes de financiamento (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Além do expressivo crescimento no número de instituições privadas de ensino superior, ocasionado pela reforma gerencial de 1995, no início do século XXI ocorreu uma importante fase de expansão e reestruturação da educação pública superior brasileira que impactou todas as regiões do país, tendo em vista o desenvolvimento de um amplo processo de interiorização dos *campi* das universidades federais. Este período foi marcado pela implementação do programa REUNI, que promoveu mudanças significativas em todo contexto universitário e cujos efeitos ainda repercutem nos dias atuais.

2.2.3 O Programa REUNI e o Modelo *Multicampi*

Após o período de restrições orçamentárias impostas pelo governo, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se encontravam com estruturas físicas e funcionais extremamente defasadas e, conseqüentemente, um desempenho muito aquém do esperado (BITTENCOURT; FERREIRA, 2014). Tal cenário desencadeou questionamentos a respeito do acesso à educação pública superior e o seu papel social. Nesse sentido, para solucionar os problemas identificados, seriam necessárias mudanças no sentido de reorganizar e redimensionar esse nível de ensino (PAULA; ALMEIDA, 2020).

Foi nessa perspectiva que o governo federal, por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o intuito de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, bem como possibilitar o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa era elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação de alunos por professor para 18, no prazo de cinco anos (BRASIL, 2007).

O REUNI foi uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e buscava recuperar o crescimento do ensino superior público através de ações como: ampliação no número de vagas, principalmente nos cursos noturnos; garantia da qualidade por meio de inovações acadêmicas; combate à evasão; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, pós-graduação e educação básica (BRASIL, 2012).

A proposta do REUNI previa a criação de cursos com níveis de qualidade semelhantes ou até mesmo superiores aos já existentes, de modo a garantir que a expansão não diminuísse a qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, as universidades participantes do programa deveriam apresentar melhorias em seus indicadores de desempenho, como por exemplo aumentar a taxa de sucesso na graduação, elevar a relação aluno/professor, diminuir a evasão, maximizar as matrículas efetuadas, especialmente no período noturno, e prover a reorganização na matriz curricular dos cursos (MARANHÃO et al., 2018).

Contudo, apesar da ampliação no número de vagas e de matrículas no ensino superior, a qualidade do ensino não foi uma das prioridades desse processo de crescimento, pelo contrário, a qualidade foi reduzida pela expansão a fim de adequar a educação superior às novas exigências impostas pelo neoliberalismo: formação em massa e de forma acelerada (RAMOS; PIMENTEL, 2020).

Desse modo, ao ampliar o acesso à educação superior pública, o REUNI também realiza os desejos dos mecanismos internacionais de promover o aligeiramento e empobrecimento da formação acadêmica. O programa fez parte de um conjunto de políticas e ações que foram articuladas em consonância com os ideais do neoliberalismo global, em que acordos nacionais e internacionais direcionam a expansão do ensino superior ao processo de certificação em massa para o mercado (SANTOS; MELO, 2019).

Assim, intensificou-se o processo de expansão da rede federal de educação superior, que havia iniciado em 2003, com ênfase na interiorização dos *campi* das universidades e posterior integração e regionalização do ensino. No período de 2003 a 2014, foram criadas 18 novas universidades e 173 novos *campi* que possibilitaram uma ampliação exponencial no número de vagas, cursos e matrículas na graduação e pós-graduação, bem como no total de municípios atendidos, que passou de 114 para 289 (BRASIL, 2014).

Ainda de acordo com o balanço, a região Nordeste do país, que apresentava os piores índices de educação superior junto à região Norte, teve uma expansão significativa na oferta dessa modalidade de ensino, com percentuais de crescimento de 50% no quantitativo geral de

IFES e de 200% nos respectivos *campi*, o que elevou, conseqüentemente, o número de cursos e vagas em 123% e as matrículas na rede em 91%.

O REUNI estimulou a modificação das estruturas das universidades federais para um modelo *multicampi* e, nos casos das instituições que já possuíam tal configuração ou tinham projeto próprio de expansão, viabilizou a expansão das estruturas e a execução desses processos. Entretanto, em vários casos, os projetos originados nas universidades foram prejudicados por dificuldades de pessoal e orçamentárias (BIZERRIL, 2020).

O conceito de universidade *multicampi* tende a ser entendido de forma superficial e simplista, sendo relacionado apenas a aspectos numéricos e geográficos para denominar aquelas instituições que possuem vários *campus*. Contudo, esse conceito traz consigo um sentido bem mais amplo, visto que está relacionado a um modelo específico de universidade que em muito se difere do tradicional, não apenas do ponto de vista de um maior número de *campi*, mas também em complexidade, gestão, estrutura, organização acadêmica e administrativa e coordenação pedagógica (NEZ; SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, Bampi e Diel (2013) argumentam que a estrutura *multicampi* reflete uma série de aspectos que vão além do quantitativo de *campi* da instituição. Nesse tipo de disposição, é necessário que os diferentes *campi* apresentem determinada distância entre si e, ao mesmo tempo, possuam um certo nível de integração. Além disso, precisam ofertar uma diversidade de cursos, ter administração descentralizada, bem como possuir uma organização e funcionamento que lhes são característicos, respeitando as diferentes especificidades (BAMPI; DIEI, 2013).

A configuração *multicampi* proporciona a desconcentração administrativa e a dispersão físico-geográfica, o que gera implicações nas esferas acadêmicas e organizacionais, sejam os múltiplos *campi* localizados em um mesmo município ou não. Essa dispersão se refere, entre outros aspectos, às diferentes formas de relacionamento entre os diferentes espaços geográficos e centros urbanos, aos inúmeros contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e educacionais das distintas regiões onde os *campi* estão inseridos, demandando da IES uma articulação entre os fatores externos e as atividades desenvolvidas internamente (PIMENTA, 2007).

Em universidades com estrutura organizacional *multicampi* e multirregional, isto é, formadas por *campi* instalados em municípios distintos ou com diversas unidades em um único município, a gestão precisa atuar levando sempre em consideração os objetivos que foram definidos para a instituição como um todo e não apenas para um *campus* específico. Dessa forma, as decisões tomadas pautam-se no todo e são orientadas por instrumentos

básicos da gestão universitária, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Programa de Gestão, Avaliação Institucional, Projetos Pedagógicos de Cursos, Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), entre outros, com o intuito de obter um melhor direcionamento e execução das ações, bem como o estabelecimento de prioridades (ANDRADE; PIMENTA, 2020).

Ainda segundo as autoras, no modelo *multicampi*, cada *campus* representa um universo específico, de modo que as inúmeras variáveis retratam a complexidade da política universitária que se propõe a dar significado e equalizar a práxis da instituição como um todo. Assim, a configuração dos órgãos e instâncias internas da universidade deve proporcionar uma dinâmica adequada e flexível para as atividades acadêmicas e administrativas, de modo a ajustar suas proposições e atender aos diferentes anseios. A busca por esse equilíbrio diante de tanta diversidade talvez seja o maior desafio na administração de uma universidade *multicampi* (ANDRADE; PIMENTA, 2020).

Desse modo, a gestão deste tipo de instituição tem exigido formas de atuação diferenciadas e inovadoras, tendo em vista as especificidades das diferentes localidades e, principalmente, a necessidade de inter-relações entre elas e a sede, uma vez que, na maioria dos casos, os *campi* são dependentes financeira e administrativamente.

Para Nez (2016), a IES *multicampi* tem um importante papel representativo no processo de interiorização da educação, pois, de certa forma, cada *campus* se torna a sede da universidade. Nesse sentido, é natural que possua características administrativas específicas e autonomia de recursos, além de peculiaridades acadêmico-científicas, a fim de que possa se integrar e interagir de forma mais profunda com o ambiente no qual está inserido.

A constante busca por uma maior compreensão da realidade local, por uma relação mais próxima e dinâmica com a sociedade, no sentido de contribuir efetivamente na resolução dos problemas mais latentes e no fortalecimento da região na qual está inserida, são fatores primordiais para uma universidade *multicampi*. Além disso, ao promover a disseminação da produção do conhecimento, é possível obter um desenvolvimento mais sustentável e alinhado aos interesses locais dos diversos *campi* que a compõem (BAMPI; DIEL, 2013).

Moreira, Benedicto e Carvalho (2019), ao considerarem o histórico de criação dos *campi* universitários frutos do REUNI e suas particularidades, especialmente no que diz respeito à gestão acadêmica e administrativa, apontam que, por serem produtos de uma política ainda recente, esses *campi* são formados, em grande parte, por cursos novos e que ainda se encontram em fase de consolidação. Assim, é comum recorrerem ao *campus* sede por apoio administrativo e de pessoal, tendo em vista as limitações organizacionais.

Nesse sentido, alguns problemas têm surgido com certa frequência nas diversas universidades *multicampi* espalhadas pelo país, principalmente nos *campi* mais desenvolvidos, dos quais é possível destacar: infraestrutura inadequada e aquém das necessidades, falta de servidores, baixo quantitativo de alunos, morosidade nos processos, dificuldades de comunicação, imposição de objetivos e regras pela sede sem levar em consideração a realidade local (ZARANTONELI; PARADELA, 2020).

Por serem, geralmente, instituições instaladas em regiões do interior do país, os *campi* apresentam estrutura organizacional reduzida e um número de servidores bem menor, quando comparados à sede, além de restrições financeiras e de demais recursos. Nesse contexto, Ramos e Pimentel (2020) corroboram ao afirmarem que a expansão do REUNI não foi acompanhada pelo aumento nos concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, o que gerou implicações na organização e funcionamento das universidades. Com isso, fez-se necessária a configuração e atuação de instâncias mais compactas, a exemplo do Colegiado de Curso, porém de alta representatividade e relevância no contexto organizacional.

2.3 Tomada de Decisão e o Colegiado de Curso: o que se esperar desta instância?

O processo de tomada de decisão nas universidades públicas tanto na esfera acadêmica como na administrativa assume um caráter complexo e desafiador, tendo em vista a ambiguidade de seus objetivos e, principalmente, a multiplicidade de seus atores e de seus usuários. Esta diversidade organizacional provoca conflitos nas relações decisórias e de poder, o que acaba impactando diretamente no funcionamento e na gestão destas instituições (PASCUCI et al., 2016; RIZZATTI; DOBES, 2003). Além disso, a depender do contexto e da situação, o processo decisório pode adquirir características distintas, sendo difícil a sua generalização (ALMEIDA, 2012).

Por serem organizações compostas por profissionais altamente qualificados e que enfatizam o poder do conhecimento, há pouca necessidade de supervisão no desenvolvimento de suas atividades, de modo que cada docente e técnico administrativo possui elevada autonomia no desempenho das suas funções, podendo produzir estratégias próprias de atuação (BORGES; ARAÚJO, 2001). Com isso, a distribuição do poder se torna bastante ampla e difusa, uma vez que inúmeros sujeitos podem participar e intervir nos processos de tomada de decisão, além dos gestores oficiais (SILVA, 2004; VIGNATI, 2019).

Desse modo, conflitos e disputas de interesses ocorrem com frequência, em virtude das diferentes concepções de universidade existentes entre os indivíduos (BORGES;

ARAÚJO, 2001), estabelecendo hierarquias paralelas que atuam com responsabilidades e desejos distintos, onde grupos de interesse agem, na maioria das vezes, em benefício próprio, sobrepondo inclusive os interesses institucionais, o que tem interferido de forma significativa na tomada de decisão (RIZZATTI; DOBES, 2003; VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Essa dinâmica organizacional é tratada por Mintzberg (1983) como um jogo de poder, no qual diversos jogadores procuram influenciar e controlar as decisões e rumos das organizações. Isso ocorre desde a concepção da organização, uma vez que ela é formada por jogadores ou influenciadores iniciais que se unem em prol de um objetivo comum. A partir daí, novos influenciadores são atraídos pela organização com o intuito de utilizá-la como meio para alcançar seus objetivos e satisfazer suas necessidades.

De acordo com Silva (2007), a teoria de Mintzberg tem se mostrado como uma das mais adequadas para compreender o cenário altamente mutável e complexo das organizações modernas, as quais são concebidas e se estruturam de maneiras extremamente diversas, atuam em uma complexa rede de influências e interesses, quase sempre distintos e obscuros, e estão a todo momento se adaptando e se transformando de formas cada vez mais aceleradas.

Nesse sentido, ao refletir sobre a estrutura das organizações, Mintzberg (2012) definiu cinco configurações básicas que uma organização pode assumir, as quais foram denominadas Estrutura Simples, Burocracia Mecanizada, Burocracia Profissional, Divisionada e *Adhocracia*. O autor destaca que as configurações representam modelos puros, tipos ideais, que não se aplicam plenamente na prática, visto que normalmente as organizações apresentam características que mesclam dois ou mais tipos, mas podem auxiliar na compreensão das estruturas reais, relacionando a organização e sua caracterização.

Dentre as configurações básicas propostas por Mintzberg (2012), a que mais se aproxima da realidade das universidades é a Burocracia Profissional, na qual uma organização é burocrática sem ser centralizada, sendo necessários profissionais com elevado grau de conhecimentos e habilidades para se obter um funcionamento adequado. Assim, esse tipo de estrutura fundamenta-se na padronização de habilidades, como principal mecanismo de coordenação dos trabalhos, e no treinamento e doutrinação de seu pessoal, profissionais especialistas que possuem considerável controle sobre o próprio trabalho e pouca formalização do comportamento (MINTZBERG, 1994).

Na Burocracia Profissional, a hierarquia de autoridade, característica comumente encontrada em burocracias, é contrastada pela presença de profissionais especializados, uma vez que esses profissionais necessitam de determinado grau de poder para desempenhar tarefas e entregar resultados. Logo, tem-se que o poder emerge do conhecimento

especializado, adquirido por meio de um processo contínuo de treinamento, atualização e doutrinação (GANEO et al., 2018).

Tendo em vista que o poder está distribuído entre os especialistas, que compõem a base da estrutura organizacional, organizações burocráticas profissionais são consideradas relativamente democráticas, visto que, além de possuírem gerência sobre o próprio trabalho, os profissionais também buscam o controle coletivo das decisões administrativas (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Assim, de acordo com Mintzberg (2012), o núcleo operacional se torna o elemento principal da Burocracia Profissional, tendo em vista o elevado valor e reconhecimento atribuídos aos profissionais. Dessa forma, as demais partes da organização, como a assessoria de apoio, a tecnoestrutura e a linha intermediária de administração, podem ser pouco desenvolvidas, já que não interferem de forma significativa na coordenação do trabalho operacional.

Outro ponto de destaque nesse tipo de configuração é a descentralização vertical e horizontal, uma vez que a maior parte do poder de controle sobre o trabalho concentra-se no núcleo operacional, ou seja, nos próprios profissionais. Dessa forma, a estrutura administrativa se ajusta mutuamente e o fluxo de tomada de decisão ocorre de baixo para cima, de modo que os administradores não detêm poder diretamente sobre os profissionais, mas sim de forma indireta, ao atuarem no gerenciamento de conflitos e disfunções da estrutura, bem como na fronteira da organização, promovendo a articulação com as instâncias externas relacionadas (GANEO et al., 2018).

Nessa perspectiva, levando em consideração o contexto universitário, além dos aspectos internos que lhes são característicos, especialmente a pluralidade organizacional e a multiplicidade de membros e objetivos (PASCUCI et al., 2016), o ambiente externo também pode interferir em seus processos decisórios, sendo um importante fator a ser considerado pela gestão (MINTZBERG, 2012). Neste ponto, segundo Baldrige (1983), as universidades são instituições vulneráveis, visto que as decisões de outras organizações podem impactar diretamente nos seus processos deliberativos internos. No caso das universidades públicas essa vulnerabilidade é ainda maior (MATIAS-PEREIRA, 2010), pois são monitoradas e controladas por órgãos externos, bem como influenciadas por políticas públicas, pelo mercado e pela sociedade.

Apesar da natureza colegiada das universidades, que subentende um nível maior de democracia e participação da comunidade acadêmica nas decisões, esse modelo organizacional nem sempre prevalece no dia a dia destas instituições, já que é comum a

sobreposição de outros modelos em suas relações e processos, sendo a burocracia interna a mais recorrente, seja em maior ou menor nível (SANTIAGO et al., 2003; PAIVA; CAMPOS, 2018).

A literatura classifica os processos de decisão das universidades a partir de modelos organizacionais que se fazem presentes, de forma concomitante, no interior destas organizações, tais como: Burocracia Profissional (MINTZBERG, 1994), Colegiados (MILLET, 1962), Sistemas Políticos (BALDRIDGE, 1971), Anarquia Organizada (COHEN; MARCH, 1974), Sistemas Frouxamente Articulados (WEICK, 1976), entre outros, sendo consenso o entendimento de que as universidades, especialmente as públicas, são organizações complexas que dificilmente se enquadram em um único modelo (ALMEIDA, 2012; BARBOSA, 2020; FALQUETO; FARIAS, 2013; LEITÃO, 1993; PAIVA; CAMPOS, 2018; PASCUCI et al., 2016; RIZZATTI; DOBES, 2003; VIGNATI, 2019). Neste trabalho, optou-se por abordar, de forma mais aprofundada, os modelos burocrático, gerencial e *multicampi*, pois, de modo geral, compreendem os principais elementos apresentados pelos demais autores e melhor explicam a realidade do objeto de estudo.

As inúmeras transformações no ensino superior brasileiro, promovidas pelos diversos modelos, geraram implicações no modo como as decisões são tomadas. Como o surgimento de um novo modelo não exclui por completo o anterior (LEITÃO, 1993), o processo de tomada de decisão tem sido influenciado por aspectos políticos, burocráticos e gerenciais que se inter-relacionam e se manifestam de acordo com a forma de gestão predominante na instituição e os interesses e necessidades de quem detém o poder (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Nesse sentido, enquanto instância interna de tomada de decisão, o Colegiado de Curso de graduação tem sido obrigado a realizar adaptações nas suas formas de organização e atuação, incorporando novas funções e características dos diferentes modelos, as quais, por um lado, se relacionam e se complementam, mas, por outro, elevam a complexidade nas relações institucionais e tornam as decisões obscuras e imprevisíveis, dificultando a sua compreensão e gerando conflitos.

Conforme exposto nas seções anteriores, a burocracia está fortemente enraizada no interior das IES, sendo, até hoje, o modelo de gestão de maior predominância nas universidades brasileiras (PINTO; MARTINS; FARIAS, 2019). Com isso, é provável que o Colegiado de Curso de graduação, enquanto instância acadêmica e administrativa, apresente características burocráticas, seja na sua organização, modos de atuação, tipos de relacionamentos ou formas de comunicação.

Medeiros (2020) corrobora ao discorrer sobre as dificuldades encontradas enquanto coordenador de curso de graduação, e presidente do respectivo colegiado, de uma universidade pública federal, destacando a sobrecarga de atribuições à coordenação, o que evidencia um baixo nível de participação e envolvimento dos demais membros e, conseqüentemente, um elevado grau de centralização das ações e decisões no coordenador, e a dificuldade relacional com outras instâncias e setores, tendo em vista a excessiva hierarquização e morosidade nas formas de comunicação e na movimentação de processos.

Pinto, Martins e Farias (2019) argumentam que a gestão possui múltiplos significados, dependendo do contexto e do perfil do próprio gestor. E que, apesar das dificuldades em superar o estilo burocrático de gerir, os gestores universitários têm se preocupado cada vez mais em desenvolver competências gerenciais, principalmente no que diz respeito aos gerentes de nível intermediário, dentro os quais os coordenadores de curso, o que tem impactado diretamente na atuação dos colegiados de curso.

Assim, de acordo com Nascimento et al. (2021), é possível constatar uma mudança no perfil da gestão dos cursos de graduação, tanto de instituições privadas como públicas, passando do prisma mais acadêmico para o administrativo-gerencial, onde o estudante é tido como cliente e preocupações como concorrência, vantagens competitivas e formação para o mercado assumem maior relevância. Dessa forma, a perspectiva gerencial atribuí ao Colegiado de Curso de graduação alguns aspectos como: postura mais flexível, maior nível de descentralização e, conseqüentemente, autonomia nas decisões, uso de ferramentas de controle e aferição de resultados, entre outros (BERNO et al., 2021; NASCIMENTO et al., 2021).

Em uma perspectiva *multicampi*, o Colegiado de Curso enfrenta desafios que lhes são próprios, tendo em vista, principalmente, as especificidades locais e as limitações organizacionais, tais como excesso de morosidade nos processos, dificuldades de comunicação com outros setores da sede, limitação de pessoal, especialmente de apoio técnico, entre outras (MOREIRA; BENEDICTO; CARVALHO, 2019; ZARANTONELI; PARADELA, 2020), exigindo dos membros deste órgão habilidades e competências diferenciadas.

Desse modo, fica evidente o quão complexo e dinâmico pode ser o Colegiado de Curso de graduação, assumindo perfis de atuação diferenciados e objetivos diversos. O Quadro 1 sintetiza as principais feições apresentadas por esta instância, de acordo com os modelos burocrático, gerencial e *multicampi*.

Quadro 1 – Colegiados de Cursos nos modelos organizacionais

Modelo	Características
Burocrático	Centralização de decisões simples e de tarefas na figura do coordenador; Baixo nível de participação e responsabilização dos demais membros; Procedimentos internos normatizados e padronizados; Autonomia limitada, com alto grau de dependência de outras instâncias da estrutura hierárquica, gerando excessiva movimentação dos processos decisórios; Formalismo nas comunicações; Tomada de decisão final ocorre, na maioria das vezes, muito distante do ambiente que originou a demanda; Relações paralelas de poder, individuais ou em grupos, causando conflitos com frequência; Ênfase nos processos.
Gerencial	Descentralização das decisões e tarefas, estabelecendo subcoordenações e comissões; Maior nível de participação e responsabilização dos membros; Flexibilização de processos e trâmites; Maior grau de autonomia na gestão, principalmente no que se refere aos assuntos internos; Relações internas e externas mais horizontais; Controle dos resultados, por meio de avaliações internas e externas; Maior nível de transparência e monitoramento, por meio da publicização dos atos; Uso de indicadores de desempenho; Ênfase nos resultados, mesmo que difusos.
<i>Multicampi</i>	Dependência excessiva de outras instâncias, mais frequentemente da sede, tendo em vista as limitações organizacionais; Quantitativo reduzido de membros, exigindo maior articulação e cooperação; Multiplicação de setores e instâncias, elevando a morosidade dos processos decisórios que precisam transitar pela hierarquia local e da sede; Replicação de processos e procedimentos sem levar em consideração as peculiaridades da unidade e indivíduos; Elevada autonomia para decidir sobre questões atípicas e não previstas nas normas; Grande interferência das especificidades locais.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Na prática, as diversas características se apresentam de formas variadas e simultâneas, de acordo com a natureza exigida e o perfil de seus atores. Além disso, cabe destacar a presença de aspectos que são intrínsecos a estes tipos de órgãos, como a tomada de decisões de forma colegiada, a influência e os interesses difusos e a constante busca pelo consenso (RIBEIRO, 2011; SANTANA; FERNANDES, 2019).

Por se tratar de uma instância basilar na estrutura organizacional das universidades, o Colegiado de Curso é altamente afetado por instâncias e órgãos superiores, tendo em vista a “elevada hierarquização vertical dos fluxos decisórios” (VIEIRA; VIEIRA, 2003, p. 907), ou seja, as decisões, especialmente as de grande impacto, tendem a ser tomadas de forma centralizada (PEIXOTO, 1997), direcionadas do topo para a base, a partir do Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho de Curadores (CURA), Reitoria, Pró-reitorias, Conselho

de Unidades ou Centros, cabendo aos colegiados apenas prover meios para o cumprimento das deliberações (MEDEIROS, 2020).

Outro aspecto que tem contribuído para elevar a complexidade da gestão e tomada de decisão nas universidades, e conseqüentemente nos Colegiados de Curso, é o fato de seus gestores não possuírem especialização ou experiência para o desempenho dessa função (ALTBACH, 2014; CAHILL et al., 2015), uma vez que, na maioria dos casos, os cargos gerenciais são ocupados por professores universitários, temporariamente eleitos ou nomeados, que possuem formação acadêmica variada, geralmente adequada à unidade ou curso de atuação e não, necessariamente, na área de Gestão ou Administração (MEYER JR, 2014; PEREIRA et al., 2015). É o que Meyer Jr. (2014, p. 18) denomina como “administração professorial”.

Dessa forma, prevalecem nos processos decisórios a improvisação, a repetição de práticas, o imediatismo, a falta de planejamento e de coordenação entre os atores envolvidos (MAGALHÃES et al., 2017), de modo que a gestão destas instituições, por vezes, acaba sendo marcada por um elevado grau de amadorismo, onde os profissionais aprendem a atuar no próprio exercício da função (MEYER JR, 2014; PINTO; MARTINS; FARIAS, 2019).

Por serem formados por representantes de toda a comunidade acadêmica, englobando os diferentes pontos de vista, conhecimentos e experiências, os colegiados se tornam uma importante ferramenta para a democratização da gestão e das responsabilidades (FERNANDES, 2012), seja na esfera acadêmica ou administrativa, buscando no coletivo o equilíbrio para que as decisões sejam tomadas da melhor forma possível.

Nesse sentido, para auxiliar os trabalhos do Colegiado de Curso, mais especificamente no que diz respeito ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, criou o conceito de Núcleo Docente Estruturante (NDE), que posteriormente foi normatizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), por meio da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010. De acordo com esta Resolução, o NDE deve ser formado por um grupo de docentes, vinculados ao curso, que possuam liderança acadêmica, reconhecida pela produção de conhecimentos na área, pelo desenvolvimento do ensino e outras dimensões julgadas relevantes pela instituição, de modo a atuarem na busca do constante desenvolvimento do curso (BRASIL, 2010).

Compete ao NDE o processo de formulação, implementação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, além de atribuições acadêmicas de acompanhamento, conforme preconiza o artigo 2º da Resolução nº 01 de 06/2010:

Art. 2º. São atribuições do Núcleo Docente Estruturante, entre outras:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (BRASIL, 2010, p. 1).

Logo, o papel exercido pelo NDE assume um caráter predominantemente acadêmico, promovendo reflexões e ações com vistas ao constante desenvolvimento e melhoria da qualidade do curso, contribuindo, assim, para a sua construção coletiva (VIEIRA; FILIPAK, 2015). De acordo com as autoras, apesar de já existir um órgão colegiado responsável pelas questões do curso, inclusive o PPC, os assuntos administrativos, no Colegiado de Curso, acabam se sobrepondo na maioria das vezes, dificultando o pensar acadêmico necessário para o curso.

O objetivo do NDE é proporcionar um melhor nível de envolvimento dos docentes no processo de construção e consolidação do curso de graduação, sendo responsável pelo PPC e a sua constante atualização. A atuação conjunta de professores com significativo conhecimento acadêmico e que estejam altamente envolvidos com o curso contribui para a formação da sua identidade, de modo a evitar que o PPC seja considerado apenas mais um documento do curso (PIRES et al., 2013).

Importante destacar que o NDE é um órgão consultivo e propositivo, ou seja, essencialmente de apoio, não eximindo o Colegiado de Curso das questões acadêmicas que dizem respeito ao curso, inclusive o próprio PPC. Ambos os órgãos devem trabalhar em conjunto, buscando coletivamente o pleno desenvolvimento do curso, cabendo ao colegiado provocar o NDE nos temas que lhe cabem e, sempre que for pertinente, acatar e promover as devidas deliberações.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo encontra-se o percurso metodológico utilizado na condução da pesquisa, desde a sua caracterização, destacando a classificação da pesquisa quanto à abordagem, seus objetivos, natureza e procedimentos, seus participantes e *lócus*, os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como a descrição das categorias de análise.

3.1 Caracterização da Pesquisa

No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa se classifica como qualitativa, uma vez que faz uso do ambiente natural dos sujeitos para tentar compreender e interpretar os significados atribuídos por eles e suas percepções sobre os fenômenos, utilizando-se de observações, conversas e entrevistas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nesse sentido, busca-se com o presente estudo entender, a partir da visão de seus membros, o papel desempenhado pelos Colegiados de Cursos de graduação na gestão acadêmica e administrativa dos respectivos cursos.

Em se tratando dos seus objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, visto que possibilita ao pesquisador a ampliação de conhecimentos sobre os fatos e a obtenção de maior familiaridade com o ambiente ou fenômeno estudado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), e descritiva, uma vez que possui como principal objetivo a descrição das características de um grupo, contexto ou fenômeno (PROVDANOV; FREITAS, 2013). Com a presente investigação, procura-se obter um melhor entendimento sobre o papel exercido pelo Colegiado de Curso na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca, através da descrição da sua atuação e particularidades.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como documental, tendo em vista que se utiliza de documentos ou textos que “ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2013, p. 107). Os documentos abordados neste trabalho estão descritos na seção 3.3 – Coleta de Dados.

Por fim, no que se refere à natureza da pesquisa, Provdanov e Freitas (2013, p. 51) definem que “a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Logo, classifica-se esta pesquisa como aplicada, uma vez que busca realizar o diagnóstico

situacional para então sugerir melhorias para auxiliar na gestão dos Colegiados de Curso de graduação.

3.2 Participantes da Pesquisa e Lócus de Pesquisa

Na pesquisa qualitativa é comum que a seleção dos indivíduos ocorra de acordo com a sua relevância e potencialidade em contribuir com o desenvolvimento do estudo, ou seja, a definição dos participantes não se baseia em critérios e técnicas usuais de amostragem estatística, mas sim em critérios que estejam intimamente relacionados ao conteúdo e objetivos da pesquisa (FLICK, 2009).

Na presente investigação, foram escolhidos indivíduos que possuem relação significativa com o objeto de estudo para responder à questão de pesquisa. Assim, tendo em vista que os Colegiados de Curso são formados por professores, técnicos administrativos e alunos, e que todos têm papel importante no processo de tomada de decisões do órgão, foram definidos cinco grupos de participantes a saber: Coordenadores de Curso, Vice-coordenadores, Docentes, Técnicos Administrativos e Alunos, todos membros efetivos. Logo, considera-se que a seleção dos participantes ocorreu pelo critério da tipicidade, visto que estes indivíduos possuem representatividade elevada para o contexto da pesquisa (PROVDANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa tem como *lócus* o *Campus* Arapiraca da UFAL, mais especificamente a sede, localizada na cidade de Arapiraca, estado de Alagoas, que atualmente conta com 15 cursos de graduação presenciais e cerca de 2.676 estudantes matriculados. Além da sede, há também as Unidades Educacionais de Palmeira dos Índios, que possui 2 cursos e 493 estudantes matriculados, e Penedo, atualmente com 5 cursos de graduação e 779 estudantes efetivamente matriculados (UFAL, 2021a). Por ser servidor técnico-administrativo da instituição, partilhando, no dia a dia, dos problemas, anseios e dificuldades encontrados, a escolha desta unidade deu-se com o intuito de tentar contribuir para o desenvolvimento e consolidação da instituição enquanto IES de referência no agreste alagoano, propondo, para tal, ações de melhorias com base na realidade observada.

De acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dos 15 cursos de graduação presenciais da UFAL *Campus* Arapiraca, 4 são da área Ciências Exatas e da Terra, 1 da área Ciências Biológicas, 3 da área Ciências da Saúde, 1 da área Ciências Humanas, 2 da área Ciências Agrárias, 3 da área Ciências Sociais Aplicadas e 1 da área Linguística, Letras e Artes, contemplando 7 das 8 áreas do

conhecimento consideradas pelo CNPq, a exceção ficou apenas para área Engenharias (BRASIL, 2022). O Quadro 2 sintetiza os cursos ofertados pelo *Campus*, de acordo com a respectiva área do conhecimento.

Quadro 2 – Cursos por área do conhecimento

Curso	Área do conhecimento
Administração	Ciências Sociais Aplicadas
Administração Pública	Ciências Sociais Aplicadas
Agronomia	Ciências Agrárias
Arquitetura e Urbanismo	Ciências Sociais Aplicadas
Ciência da Computação	Ciências Exatas e da Terra
Ciências Biológicas	Ciências Biológicas
Educação Física	Ciências da Saúde
Enfermagem	Ciências da Saúde
Física	Ciências Exatas e da Terra
Letras	Linguística, Letras e Artes
Matemática	Ciências Exatas e da Terra
Medicina	Ciências da Saúde
Pedagogia	Ciências Humanas
Química	Ciências Exatas e da Terra
Zootecnia	Ciências Agrárias

Fonte: elaborado pelo autor com base em UFAL (2021)

Buscando contemplar uma maior variedade de cursos e perspectivas, dentro da limitação de tempo para a realização da pesquisa, foram selecionados 3 cursos de áreas do conhecimento distintas, com o intuito de, possivelmente, abranger diferentes concepções de gestão e propósitos enquanto cursos de graduação. O principal critério utilizado na seleção foi o de acessibilidade, tendo em vista a dificuldade em encontrar colegiados com o quadro de membros completo. Além disso, como critério de exclusão, foram removidos os cursos dos quais o pesquisador tem vínculo como representante técnico, a fim de evitar vieses.

Assim, os cursos participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com a sua área de conhecimento, sendo 1 das Ciências Agrárias, 1 das Ciências Exatas e da Terra e 1 das

Ciências da Saúde. Nesse sentido, para facilitar a operacionalização dos dados e dar suporte à codificação dos participantes da pesquisa, os cursos foram codificados, conforme consta no Quadro 3:

Quadro 3 – Codificação dos Cursos Analisados

Área de Conhecimento do Curso	Código do Curso
Ciências Agrárias	C1
Ciências Exatas e da Terra	C2
Ciências da Saúde	C3

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Com isso, foram entrevistados 15 indivíduos, sendo 3 de cada grupo de participantes definido. Da mesma forma, para facilitar a operacionalização, foi feita a codificação desses sujeitos, levando em consideração o tipo de vínculo e o código do curso, conforme disposto no Quadro 4:

Quadro 4 – Codificação dos Participantes

Participante	Curso	Código
Coordenador de Curso	C1	CC1
Coordenador de Curso	C2	CC2
Coordenador de Curso	C3	CC3
Vice-coordenador	C1	VC1
Vice-coordenador	C2	VC2
Vice-coordenador	C3	VC3
Docente do Curso	C1	DC1
Docente do Curso	C2	DC2
Docente do Curso	C3	DC3
Técnico do Curso	C1	TC1
Técnico do Curso	C2	TC2
Técnico do Curso	C3	TC3
Aluno do Curso	C1	AC1
Aluno do Curso	C2	AC2

Aluno do Curso	C3	AC3
----------------	----	-----

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Concluída a descrição de como se deu a seleção do ambiente a ser investigado e dos participantes da pesquisa, bem como as devidas codificações, as próximas seções tratarão de apresentar, em detalhes, como ocorreram os processos de coleta e análise dos dados do estudo.

3.3 Coleta de Dados

Apesar de na pesquisa qualitativa a coleta e análise de dados ocorrerem, geralmente, de forma simultânea, para fins de organização do trabalho estas etapas foram separadas. Assim, primeiramente será discutido como se deu o processo de coleta de dados e, logo após, serão explicitados os procedimentos utilizados na análise dos dados.

Os dados para o presente estudo foram coletados, inicialmente, por meio da análise documental, técnica comumente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas que se propõe a analisar documentos dos mais variados tipos, especialmente aqueles que ainda não obtiveram nenhum tipo de tratamento analítico (CECHINEL et al., 2016).

Dessa forma, a pesquisa teve como fonte documentos institucionais da UFAL, tais como Resoluções, Relatórios de Gestão, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – ciclo 2019 - 2023), Estatuto e Regimento Geral, os quais foram obtidos através do *site* da instituição, e atas das reuniões dos Colegiados de Cursos analisados, obtidas diretamente nas respectivas Coordenações de Curso e, também, por meio da página eletrônica específica do curso no *site* da instituição. Lima Junior et al. (2021) afirmam que a análise documental é uma técnica de pesquisa que possui características bem específicas, podendo ser utilizada, também, para complementar entrevistas, observações e outros métodos de coleta de dados.

Além disso, com o intuito de obter dos participantes suas percepções sobre o objeto de estudo, bem como informações relevantes que não estão disponíveis em documentos, foi utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados. Nesse tipo de entrevista são utilizadas questões abertas que deem margem para a discussão do tema em tela, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do ponto de vista dos participantes da pesquisa (ALONSO; LIMA; ALMEIDA, 2016).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426) “as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer

outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados”, ou seja, as perguntas são abertas e adaptáveis, no intuito de obter dos sujeitos respostas próprias e espontâneas a partir da conversação.

Nessa perspectiva, foi elaborado um roteiro (Apêndice A) com base nos objetivos da pesquisa e autores do referencial teórico, de modo a garantir o embasamento conceitual e proporcionar um melhor direcionamento para as entrevistas, garantindo a discussão de temas diretamente relacionados à pesquisa.

Para testar e validar o roteiro de entrevista, foram aplicados alguns pré-testes com o objetivo de identificar e eliminar possíveis problemas no instrumento de coleta (PROVDANOV; FREITAS, 2013). Os pré-testes foram realizados por meio de entrevistas com professores que têm ou já tiveram alguma experiência no colegiado, além de ex-Coordenadores e ex-Vice-coordenadores. Durante essa etapa foram observados aspectos como: tempo médio das entrevistas, comportamento e reação dos entrevistados, adequação e clareza das perguntas, postura e comportamento do entrevistador, de modo que, ao final, foi possível obter *feedbacks* importantes e *insights* para melhorar o roteiro e a dinâmica das entrevistas.

Na sequência, deu-se início ao processo agendamento das entrevistas, que ocorreu tanto de forma presencial, em contato direto com os participantes em seus respectivos locais de trabalho/estudo, como também via *Whatsapp*. O contato inicial se deu com os coordenadores dos cursos selecionados, os quais se mostraram bastante receptivos, contribuindo, inclusive, no contato e agendamento das entrevistas com os demais membros do colegiado.

As entrevistas ocorreram nos meses de setembro e outubro de 2022, de forma presencial, nos respectivos locais de trabalho/estudo dos participantes, e de forma remota, por meio da ferramenta de videochamadas *Google Meet*. Foram entrevistados remotamente os participantes DC1, DC3, TC2, AC1 e AC2, em virtude de dificuldades na agenda e incompatibilidade de horários com o pesquisador. Todos os demais participantes foram entrevistados pessoalmente.

Antes de iniciar cada entrevista, foi entregue ao entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) para que fosse lido e assinado. Nas entrevistas remotas, o TCLE foi enviado para o *e-mail* do participante. Também foi solicitada, previamente, a permissão para realizar a gravação das entrevistas, que se deu através de um aparelho celular.

Levando em consideração os grupos de participantes da pesquisa, o tempo médio de duração das entrevistas para o grupo de Coordenadores de Curso foi de 41 minutos, sendo de 51 minutos a entrevista de maior tempo e de 31 minutos a de menor tempo. Para o grupo de Vice-coordenadores, o tempo médio de entrevistas foi de 32 minutos, durando 33 minutos na mais longa e 29 minutos na mais curta. Já no grupo de Docentes, a duração média das entrevistas ficou em 35 minutos, com máxima de 44 minutos e mínima de 21 minutos. No grupo dos Técnicos, as entrevistas duraram em média 31 minutos, sendo de 35 minutos a de maior duração e de 27 minutos a menor. O grupo de Alunos teve como média de duração de tempo 27 minutos, sendo a entrevista mais longa de 35 minutos e a mais curta de 20 minutos.

Todos os participantes se mostraram acessíveis e receptivos, de modo que as entrevistas ocorreram sem maiores intercorrências. O fato de ser servidor da mesma instituição e ter vivenciado situações semelhantes no dia a dia dos colegiados facilitou esse processo de aproximação e conversação. Cabe destacar que a maioria dos entrevistados se identificou com a temática abordada e demonstrou grande interesse pela pesquisa, contribuindo com relatos de experiências, o que tornou a entrevista mais rica e fluida.

Após a conclusão das entrevistas, iniciou-se a etapa de transcrição, onde foram corrigidos e/ou eliminados alguns vícios de linguagem, bem como excluídas as colocações que se distanciavam da temática. Logo após, as falas foram organizadas, codificadas e categorizadas, de acordo com os objetivos pretendidos, a fim de possibilitar a análise de conteúdo, que será detalhada na seção a seguir.

Além da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas, o estudo também se utilizou da observação participante como técnica de coleta de dados. Na visão de Alonso, Lima e Almeida (2016)

A observação participante se vale do acompanhamento sistemático de todas as atividades do grupo estudado. O pesquisador se insere no dia a dia do grupo, participa dele, como se fosse um membro. E procede ao registro sistemático (um diário de campo) de vários tipos de informação: eventos (ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados. Registra, também, as suas próprias experiências em campo. Quando desconhece as regras, a língua e o universo simbólico do grupo que estuda, o pesquisador recorre a um informante, que funciona como via de acesso e, eventualmente, como mediador cultural (ALONSO, 2016, p. 10).

Assim, durante o contato inicial com os coordenadores dos cursos selecionados, foi solicitada a permissão para participar como observador de algumas reuniões do colegiado, no intuito de conseguir informações que possam contribuir para uma melhor compreensão da realidade do objeto estudado (MÓNICO et al., 2017).

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro (Apêndice C) para nortear e auxiliar as observações, funcionando também como um diário de anotações. Foi observada uma reunião de cada colegiado participante, totalizando três observações, das quais duas ocorreram remotamente, via *Google Meet* (C1) e *Microsoft Teams* (C2), e uma ocorreu de forma presencial (C3), nas instalações da UFAL *Campus Arapiraca*.

As observações *online* ocorreram no mês de outubro e tiveram duração média de aproximadamente 50 minutos. Pelo fato de estar em um ambiente virtual, essas observações foram mais cômodas para o pesquisador, de modo que não foi percebido nenhum tipo de intercorrência. Já a observação presencial se deu apenas no mês de dezembro, em virtude de incompatibilidade de agenda, e durou 1 hora e 23 minutos. Embora a reunião tenha seguido o mesmo rito das demais, inclusive das que o pesquisador participa corriqueiramente na instituição como membro titular, foi possível sentir um certo desconforto ao perceber que de alguma forma poderia estar interferindo no comportamento de alguns membros até então desconhecidos.

3.4 Técnica de Análise de Dados

Para a análise dos dados coletados nos documentos institucionais e nas entrevistas semiestruturadas foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, abordagem frequentemente utilizada em estudos qualitativos que se destina, sobretudo, a realizar inferências sobre os dados, normalmente em textos, identificando sistematicamente características específicas e representativas, através da criação de classes ou categorias (GRAY, 2012). Mozzato e Grzybovski (2011) destacam que tem sido crescente o uso da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas no campo da administração, sendo uma técnica que “tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734).

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio da descrição sistematizada e objetiva do conteúdo das mensagens, busca estabelecer parâmetros e indicadores, podendo ser quantitativos ou não, que possibilitem a inferência de conhecimentos sobre as circunstâncias de produção ou recepção das mensagens. Segundo a autora, o método se desenvolve em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

Assim, logo após a realização da análise documental e das entrevistas, os dados foram submetidos à análise de conteúdo, levando-se em consideração as três fases preconizadas por Bardin (2016), conforme demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 – Fases da análise de conteúdo na pesquisa

Fase	Aplicação
Pré-análise	Organização e preparação de todo o material obtido.
Exploração do material	Codificação, classificação e categorização dos dados.
Tratamento dos resultados e interpretação	Realização de inferências e interpretações. Busca por pontos de convergência e/ou divergência entre as falas e os diferentes conteúdos.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bardin (2016)

Nessa perspectiva, para auxiliar na operacionalização do estudo, as categorias de análise foram definidas, tendo como base a pergunta de pesquisa, os objetivos do estudo e o referencial teórico adotado, quais sejam: Estrutura Organizacional, Orientações Normativas, Gestão Acadêmica, Gestão Administrativa e Tomada de Decisão. O Quadro 6 relaciona os objetivos da pesquisa, as categorias de análise e suas definições, bem como os respectivos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

Quadro 6 – Objetivos, categorias de análise e instrumentos de coleta de dados

Objetivos	Categorias	Definição constitutiva	Definição operacional	Instrumento de coleta de dados
Caracterizar a estrutura organizacional e a administração/gestão da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca	Estrutura Organizacional	Conjunto de elementos que determinam a ação organizacional e as formas de coordenação entre as diferentes atividades executadas (MINTZBERG, 2012).	Identificação do arranjo organizacional, das relações institucionais e dos fatores que influenciam na atuação da organização.	Relatórios de Gestão (2020 - 2021); PDI (2019 - 2023); Estatuto e Regimento Geral da UFAL; Resolução CONSUNI nº 03/2015.
Descrever as atribuições acadêmicas e administrativas previstas para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL	Orientações Normativas	Normas formais e obrigatórias que estabelecem o funcionamento da organização e as regras de conduta para os seus membros (SILVA, 2004).	Refere-se aos preceitos, normas, regras e regulamentos institucionais.	Regimento Geral da UFAL; Resolução CEPE nº 19/2004; Resolução CEPE nº 25/2005; Resolução CONSUNI nº 06/2008; Resolução CONSUNI nº 52/2012; Resolução CONSUNI nº 65/2019.

Identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca	Gestão Acadêmica	Gestão/administração do ensino, da pesquisa e da extensão, mais especificamente no que concerne aos processos didáticos e pedagógicos (ALVES, 2016).	Aspectos didático-pedagógicos das relações, processos e decisões.	Entrevista semiestruturada; observação participante; atas de reuniões dos Colegiados de Curso.
	Gestão Administrativa	Compreende os serviços administrativos, o exercício burocrático de normas e procedimentos (PEREIRA et al., 2011).	Aspectos burocráticos/operacionais: rotinas, processos e procedimentos organizacionais, cumprimento de regras.	Entrevista semiestruturada; observação participante; atas de reuniões dos Colegiados de Curso.
Descrever o processo de tomada de decisão no âmbito dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL <i>Campus</i> Arapiraca	Tomada de Decisão	Processo pelo qual ações institucionais são pautadas e decididas (RIZZATTI; DOBES, 2003).	Identificação das formas, critérios, instâncias e participantes dos processos decisórios.	Entrevista semiestruturada; observação participante.
Propor, com base nos resultados desta pesquisa, ações de melhoria para a atuação dos Colegiados de Curso.	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Resultados obtidos nos objetivos anteriores.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Antunes (2017) e Barbosa (2020)

Dessa forma, por meio da triangulação entre a análise documental, observações participantes e entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender o papel do Colegiado de Curso da UFAL *Campus* Arapiraca na gestão acadêmica e administrativa dos respectivos cursos de graduação, traçando um contraste entre o que a literatura prevê para o órgão, as orientações normativas da instituição e o que de fato é executado.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos dados da pesquisa, conforme metodologia apresentada no capítulo anterior. Inicialmente é realizada a caracterização dos sujeitos da pesquisa, de modo a possibilitar uma melhor compreensão sobre suas práticas. Na sequência, em resposta aos objetivos específicos propostos, é apresentada a caracterização da instituição pesquisada, explicitando a sua estrutura organizacional e gestão, a descrição do que é previsto internamente para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL, a discussão sobre as atividades acadêmicas e administrativas desempenhadas por esses órgãos e, por fim, a descrição dos seus processos de tomada de decisão.

4.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Na etapa inicial das entrevistas, as primeiras perguntas buscavam levantar informações que pudessem contribuir para a caracterização do perfil dos participantes analisados, no intuito de compreender melhor suas atuações. Com isso, buscou-se identificar, dentre outros, aspectos como o tempo de vínculo com a instituição, o tempo de experiência no colegiado ou função e a existência de outras experiências em cargos de gestão.

Dessa maneira, no que diz respeito ao grupo de Coordenadores de Curso, foi possível constatar um tempo médio de vínculo com a UFAL de aproximadamente 12 anos e 8 meses, sendo o entrevistado de maior tempo com 16 anos de vínculo e o de menor tempo com 9 anos. O tempo médio de atuação no colegiado ou na função atual foi de 3 anos e meio e apenas um dos participantes não desempenhou funções de gestão anteriormente, sendo a sua primeira experiência. O Quadro 7 traz a caracterização dos Coordenadores de Curso participantes da pesquisa.

Quadro 7 – Caracterização dos Coordenadores de Curso

Participantes	Tempo na UFAL	Tempo na função	Experiência em outros cargos de gestão
CC1	16 anos	4 anos	Vice-coordenador, Membro do Conselho do <i>Campus</i>
CC2	9 anos	1 ano e meio	Não
CC3	13 anos	5 anos	Coordenador de colegiados anteriores, Vice-coordenador

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Com relação ao grupo de Vice-coordenadores, o tempo médio de vínculo com a UFAL apresentado foi de aproximadamente 13 anos e 4 meses e o tempo médio na referida função foi de 2 anos e meio. Todos informaram algum tipo de experiência anterior em funções de gestão, conforme consta no Quadro 8.

Quadro 8 – Caracterização dos Vice-coordenadores

Participantes	Tempo na UFAL	Tempo na função	Experiência em outros cargos de gestão
VC1	12 anos	4 anos	Membro de colegiados anteriores
VC2	16 anos	1 ano e meio	Coordenador de Curso
VC3	12 anos	2 anos	Membro de colegiados anteriores

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

No grupo de Docentes, o tempo de vínculo com a instituição se mostrou semelhante aos reportados pelos grupos anteriores, com média de aproximadamente 11 anos e 8 meses. Já o tempo na função se mostrou superior, em média aproximadamente 5 anos e 2 meses. Também foi possível constatar uma experiência de gestão mais diversificada, consoante exposto no Quadro 9.

Quadro 9 – Caracterização dos Docentes

Participantes	Tempo na UFAL	Tempo na função	Experiência em outros cargos de gestão
DC1	13 anos	4 anos	Membro de colegiados anteriores, Articulador EAD, Coordenador de Curso
DC2	12 anos	5 anos e meio	Membro de colegiados anteriores, Membro do NDE, Coordenador de Curso
DC3	10 anos	6 anos	Membro de colegiados anteriores

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

O grupo de Técnicos Administrativos apresentou um tempo médio de vínculo com a UFAL de aproximadamente 9 anos e 8 meses e o maior tempo médio no colegiado/função, 7 anos. Todos informaram experiências anteriores em funções de gestão, com destaque para a representatividade técnica nos colegiados anteriores e, inclusive, de outros cursos também. O Quadro 10 apresenta a caracterização dos participantes Técnicos Administrativos.

Quadro 10 – Caracterização dos Técnicos

Participantes	Tempo na UFAL	Tempo na função	Experiência em outros cargos de gestão
TC1	12 anos	7 anos	Membro de colegiados anteriores, Presidente de Comissão Interna
TC2	8 anos	6 anos	Membro de colegiados de outros cursos
TC3	9 anos	8 anos	Membro de colegiados de outros cursos

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

No grupo de Alunos, tendo em vista o caráter transitório desses sujeitos, foram reportadas as menores médias tanto no tempo de vínculo, com aproximadamente 3 anos e 8 meses, como no tempo de atuação na função, com aproximadamente 1 ano e 2 meses. A maioria dos entrevistados já havia atuado anteriormente como representante de turma ou do Centro Acadêmico (CA). O Quadro 11 retrata a caracterização dos Alunos participantes da pesquisa.

Quadro 11 – Caracterização dos Alunos

Participantes	Tempo na UFAL	Tempo na função	Experiência em outros cargos de gestão
AC1	4 anos	1 ano e meio	Não
AC2	2 anos	1 ano	Representante de turma
AC3	5 anos	1 ano	Representante de turma e CA

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

De modo geral, tendo em vista os cursos e participantes selecionados, é possível constatar que os Colegiados de Curso de graduação são formados por membros com maior razoável tempo de serviço na instituição, o que, a princípio, lhes fornece uma visão mais ampla dos processos, trâmites, das pessoas, do curso em si, ou seja, da dinâmica organizacional como um todo. Percebe-se, também, que há uma rotatividade mais acentuada nas figuras do Coordenador, Vice-coordenador e aluno, o que, no caso do coordenador e vice, pode ser justificado pela sobrecarga de trabalhos e responsabilidades que são acumuladas pelos docentes da coordenação, conforme apontado por Medeiros (2020), e, no caso do aluno, pela sua movimentação na instituição, uma vez que há a possibilidade de mudar de curso, trancar, desistir ou se formar.

Em contrapartida, docentes e técnicos acabam permanecendo nos colegiados por mais tempo, provavelmente em virtude da necessidade de compor o órgão, tendo em vista o

quantitativo limitado de servidores, e, no caso específico dos técnicos, acrescenta-se o fato de lhes ser uma atribuição própria.

4.2 Caracterização da IES pesquisada

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), criada pela Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961, é uma IFES pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia garantida pela Constituição Federal Brasileira, pela legislação nacional concernente e por seus Estatuto e Regimento Geral. Atualmente conta com uma comunidade acadêmica de aproximadamente 25 mil pessoas, entre docentes, técnicos administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação. São cerca de 3,5 mil servidores docentes e técnicos que atuam em prol dos objetivos e desenvolvimento da instituição. A UFAL conta, ainda, com a atuação de funcionários terceirizados e colaboradores (UFAL, 2022).

Recentemente, durante a construção do seu PDI (2019 - 2023), tendo em vista os aspectos socioeconômicos do estado de Alagoas e o seu papel enquanto instituição social, a UFAL se viu na necessidade de redefinir sua missão e visão de futuro, refletindo a forma de atuação e o propósito da instituição como um todo (UFAL, 2022):

- A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem por missão produzir e socializar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a formar acadêmica e profissionalmente sujeitos capazes de atuar de forma ética, inclusiva e democrática na sociedade; e

- Como visão de futuro, ser referência local, regional e internacional em ensino, pesquisa e extensão de forma ética, inclusiva, transparente, democrática e socialmente referenciada, de modo a impactar positivamente a realidade social (UFAL, 2022, p. 19).

A UFAL dispõe de uma estrutura *multicampi*, com sede no *Campus* A. C. Simões, localizada na cidade de Maceió, mais três *campi*: o *Campus* Arapiraca, composto pela sede na cidade de Arapiraca e as Unidades Educacionais em Penedo e em Palmeira dos Índios; o *Campus* do Sertão, com sua sede no município de Delmiro Gouveia e Unidade Educacional em Santana do Ipanema; e o *Campus* de Engenharias e de Ciências Agrárias (CECA), com sede na cidade de Rio Largo e Unidade Educacional em Viçosa (UFAL, 2019a, 2022). Tal arranjo evidencia a abrangência geográfica da UFAL, atuando nas diferentes regiões do estado de Alagoas.

A estrutura organizacional da UFAL é pautada no modelo colegiado de tomada de

decisão, sendo composta pelos seguintes órgãos, de acordo com o artigo 7º do seu Estatuto e artigo 2º do seu Regimento Geral: I - Conselho Universitário - CONSUNI; II - Conselho de Curadores - CURA; III - Reitoria; IV - Unidades Acadêmicas; V - De Apoio. Além disso, seja na esfera acadêmica ou na administrativa, fazem-se presentes instâncias que tomam decisões coletivamente, como conselhos e Colegiados de Curso de graduação e pós-graduação (UFAL, 2019a).

Em virtude do seu processo de expansão e interiorização, a UFAL precisou reorganizar essa estrutura, incorporando ao seu modelo institucional as novas instâncias criadas, conforme consta no artigo 4º da Resolução CONSUNI nº 03, de 16 de março de 2015, que incorpora ao modelo institucional da UFAL as estruturas que menciona e adota providências correlatas.

Art. 4º - Compõem a estrutura da UFAL as seguintes instâncias:

I – Órgãos de deliberação coletiva:

- 1.1. Conselho Universitário - CONSUNI;
- 1.2. Conselho de Curadores - CURA;
- 1.3. Conselhos de Campus Fora de Sede;
- 1.4. Conselhos de Unidades Acadêmicas;
- 1.5. Colegiados de Cursos.

II – Órgãos Operativos

- 2.1. Reitoria;
- 2.2. Campi Fora de Sede;
- 2.3. Unidades Acadêmicas;
- 2.4. Órgãos de Apoio Administrativo/Acadêmico.

III - Locais de oferta:

- 3.1. Campus Sede;
- 3.2. Campus Fora de Sede;
- 3.3. Unidade Educacional na Sede;
- 3.4. Unidade Educacional Fora de Sede;
- 3.5. Polo de Educação à Distância.

Parágrafo Único - O Regimento Geral da Universidade Federal de Alagoas conceituará as instâncias referidas neste artigo (UFAL, 2015, p. 2).

Assim, e considerando os demais documentos institucionais analisados, percebe-se uma preocupação e necessidade da UFAL em manifestar e legitimar a sua natureza *multicampi*, de modo a equalizar as práticas da instituição como um todo e atender aos anseios dos diversos segmentos da comunidade acadêmica das diferentes localidades (ANDRADE; PIMENTA, 2020), bem como ratificar a importância dessa identidade multifacetada para o desenvolvimento do estado de Alagoas.

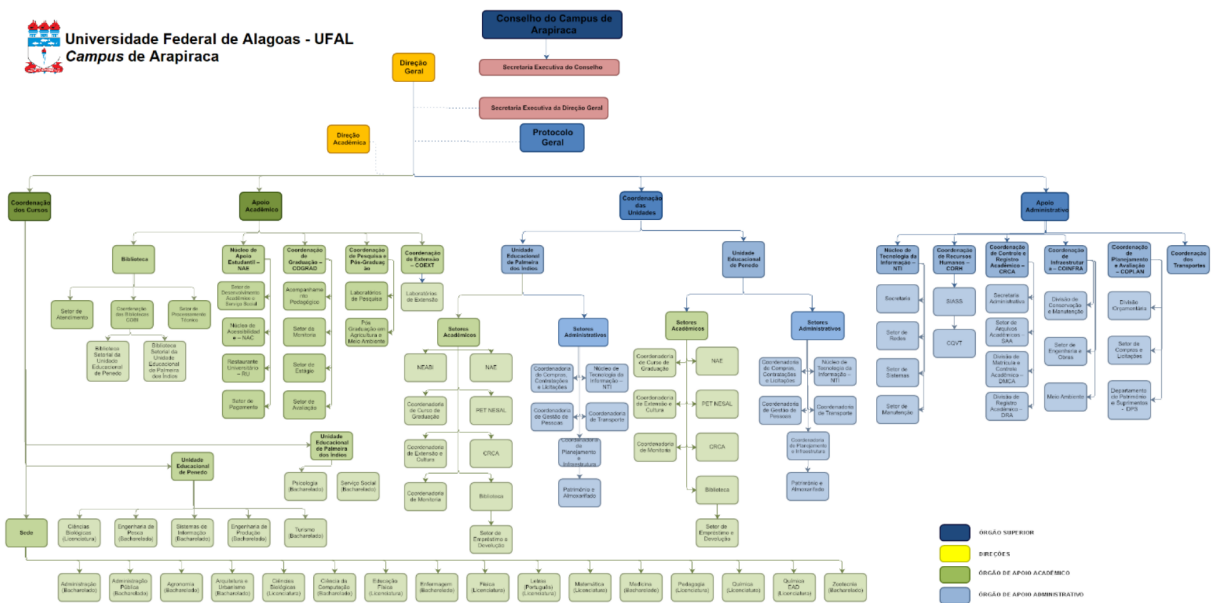
O *Campus* Arapiraca, unidade de estudo desta pesquisa, foi o primeiro passo do projeto de interiorização da UFAL, tendo a sua implantação aprovada pela Resolução

CONSUNI n° 20, de 01 de agosto de 2005. Atualmente o *campus* possui um quadro de pessoal com aproximadamente 218 docentes e 98 técnicos administrativos, além de cerca de 2,9 mil estudantes de graduação e pós-graduação (UFAL, 2021a).

De acordo com o Relatório de Gestão do *Campus* Arapiraca, do exercício 2020, a organização administrativa da unidade ainda se encontra em fase de inserção no Estatuto da UFAL, sendo, até então, regulamentado pelo Regimento Geral do *Campus* A. C. Simões (UFAL, 2021a). Ou seja, ainda não existe um Regimento Interno do *Campus* Arapiraca ou documento equivalente que discipline as atividades e especificidades da instituição, de modo que a sua organização e funcionamento são pautados no Estatuto e Regimento Geral da UFAL, como também em normas e resoluções institucionais.

Nesse sentido, em consonância com os documentos institucionais supracitados, a estrutura organizacional do *Campus* Arapiraca é constituída pelo seu Conselho, Diretorias, Gerências e setores de apoio acadêmico e administrativo, tais como Gerência de Assistência Estudantil, Gerência de Infraestrutura, Gerência de Tecnologia da Informação, Gerência de Graduação, Biblioteca Setorial, Restaurante Universitário, entre outros (UFAL, 2021a). A Figura 2 apresenta o organograma completo do *Campus* Arapiraca da UFAL, contendo as suas Unidades Educacionais e todos os demais órgãos, setores e instâncias.

Figura 2 – Estrutura organizacional da UFAL *Campus* Arapiraca



Fonte: UFAL (2021a)

É possível constatar que a estrutura organizacional do *campus* apresenta características essencialmente burocráticas, possuindo uma hierarquia administrativa bem definida, com

Conselho e Diretorias no topo, e uma ampla variedade de órgãos e setores que, a princípio, pode retratar um alargamento das atividades-meio da instituição, gerando excessiva movimentação de demandas e processos.

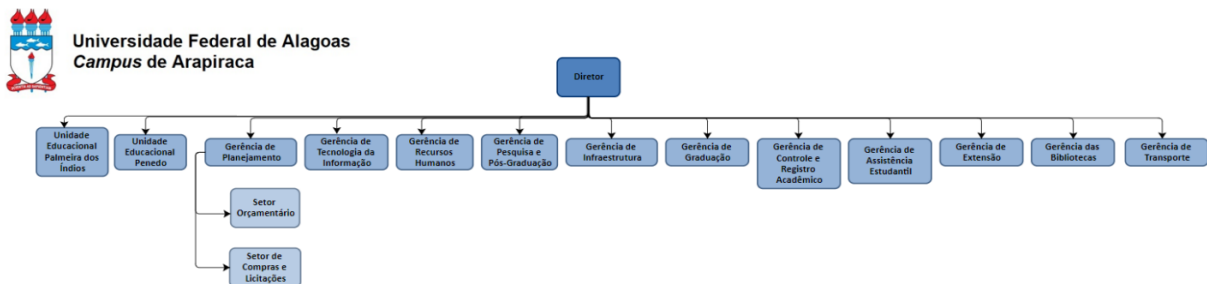
Este indício é acentuado pelo extenso aparato normativo que rege a universidade, pois além das diretrizes e normas dispostas no seu Estatuto e Regimento Geral, “o Conselho Universitário tem a prerrogativa de editar normas complementares que abordam os diversos temas afeitos ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão universitária” (UFAL, 2021b, p. 19), reforçando o caráter burocrático da UFAL.

Assim, mesmo havendo o compartilhamento de responsabilidades das decisões colegiadas, a autoridade hierárquica entre os órgãos e/ou indivíduos se manifesta através do poder racional-legal, por meio das normas e competências legais. Ou seja, a natureza colegiada da UFAL não inibe os diversos aspectos burocráticos da instituição, pelo contrário, ambos os modelos, o burocrático e o colegiado, interpenetram-se (SANTIAGO et al., 2003; PAIVA; CAMPOS, 2018).

Ainda de acordo com a Figura 2, é possível notar uma separação, dentro da estrutura organizacional do *campus*, entre órgãos e setores de apoio acadêmico, subordinados diretamente à Direção Acadêmica, que é responsável por deliberar sobre “assuntos relacionados à parte acadêmica: estágios, monitoria, avaliações docentes etc”, e de apoio administrativo, subordinados diretamente à Direção Geral, a qual é “responsável por todas as ações relativas às atividades administrativas do *Campus* de Arapiraca” (UFAL, 2021a, p. 17). Dessa forma, pode-se constatar, por um lado, um certo grau de segregação no contexto organizacional, o que é comum em instituições com altos níveis de burocracia (SILVA, 2004), e, por outro, indícios de descentralização das atividades e dos processos de tomada de decisão, tendo em vista a grande quantidade de ações de naturezas distintas que são promovidas ao mesmo tempo pela universidade.

Cabe ressaltar que recentemente houve uma mudança na nomenclatura de vários órgãos e setores do *campus*, passando de Coordenações, Coordenadorias ou Núcleos para Gerências, conforme exposto na Figura 3:

Figura 3 – Disposição organizacional do *Campus* Arapiraca no Sistema de Informações Organizacionais do Governo Federal (SIORG)



Fonte: UFAL (2021)

Isso pode sugerir um alinhamento da gestão da UFAL aos ideais do gerencialismo, que se fazem cada vez mais presentes no contexto das universidades públicas e modificam aspectos organizacionais e administrativos (BERNO et al., 2021). Tal constatação é corroborada pelo seguinte trecho do Relatório de Gestão da UFAL, exercício 2021:

A nova estrutura organizacional da UFAL atende ao Decreto 9.739/2019, que estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal, normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal (SIORG). Assim, alterações estruturais foram implementadas em todas as unidades acadêmicas e administrativas (UFAL, 2022, p. 19).

O referido decreto, publicado pela Secretaria Geral da Presidência da República, estabelece um conjunto de medidas a serem adotadas pelas organizações, no intuito de proporcionar melhorias de suas condições de funcionamento e de desempenho, das quais é possível destacar: aumento da eficiência, eficácia e efetividade do gasto público e da ação administrativa; racionalização de níveis hierárquicos e aumento da amplitude de comando; orientação para resultados (BRASIL, 2019). Ou seja, são medidas que buscam aproximar a administração pública dos conceitos e práticas do mercado e acabam gerando diversas implicações nos diferentes contextos organizacionais (BURGOS; BELLATO, 2019).

Contudo, no caso específico do *Campus Arapiraca*, até então, tais mudanças ficaram restritas apenas à nomenclatura dos órgãos, não havendo maiores alterações na natureza, organização e funcionamento desses setores. Esse cenário remete à Carvalho e Sousa (2017) quando afirmam que apesar dos esforços do Estado em remodelar a gestão pública e torná-la mais eficiente, as universidades federais têm apresentado resistência para prover mudanças e inovarem.

Um outro possível indício do modelo gerencial no contexto da UFAL é o dado em seu PDI (2019 - 2023) referente ao número anual de artigos publicados pelos seus docentes em veículos indexados ao *Journal Citation Reports* (JCR). No período de 2010 a 2014, foram

publicados, aproximadamente, 245 artigos por ano e, entre 2015 e 2018, a média passou para, aproximadamente, 438 artigos (UFAL, 2019a). De acordo com o documento:

A evolução da quantidade de artigos publicados por docentes da Ufal e identificados na base estatística JCR, internacionalmente reconhecida, indica um movimento extremamente positivo e pontua o esforço do corpo docente para corresponder à exigência de produção acadêmica feita pelas agências avaliadoras e de fomento (UFAL, 2019a, p. 95).

Ou seja, conforme indicam Lima, Marques e Silva (2009), os princípios neoliberais, advindos do modelo gerencial de gestão, acabam introduzindo parâmetros quantitativos ao conceito de qualidade. O PDI (2019 - 2023) da UFAL traz, ainda, outros indicadores que são utilizados pela instituição e que se propõem a quantificar a qualidade tanto da organização como dos cursos, a exemplo do Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Institucional (CI), Conceito Preliminar dos Cursos (CPC), entre outros, ao tempo que modificam todo o contexto organizacional, impactando no comportamento de professores, administradores e gestores.

Assim, constata-se que a UFAL faz uso de instrumentos avaliativos que são baseados em padrões de classificação e comparação de desempenhos, os quais possibilitam um maior nível de controle das ações por parte do Estado e, ao mesmo tempo, promovem a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados alcançados (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Além disso, conforme alertam Ribeiro e Leda (2016), ao buscarem satisfazer as exigências do mercado e dos *rankings* nacionais e internacionais, as universidades públicas correm o risco de secundarizar aspectos extremamente importantes como a disseminação dos conhecimentos e saberes humanos e a formação política e ética dos cidadãos. Tal indício pode ser verificado, também, através do seguinte trecho do PDI (2019 - 2023):

No acompanhamento das avaliações externas são realizadas ações de melhoria da qualidade da coleta das informações, a fim de contribuir para o avanço da posição da Ufal segundo as metodologias dos *rankings*. Nos anos de vigência do PDI UFAL 2019-2023, esse acompanhamento ocorrerá por meio de avaliação das metas de avanço da posição dos cursos e da Ufal na classificação dos *rankings* (UFAL, 2019a, p. 311).

No que cabe ao controle, seja interno ou externo, verifica-se que a UFAL tem buscado aperfeiçoar seus processos de governança e gestão a fim de atender às determinações legais e às boas práticas de gestão, promovendo ações de avaliação e monitoramento, criando manuais internos que padronizam seus procedimentos e atividades desenvolvidas, de modo a potencializar os controles internos e garantir um melhor desempenho das funções, bem como melhorando os níveis de transparência da instituição (UFAL, 2022), conforme aponta o seu

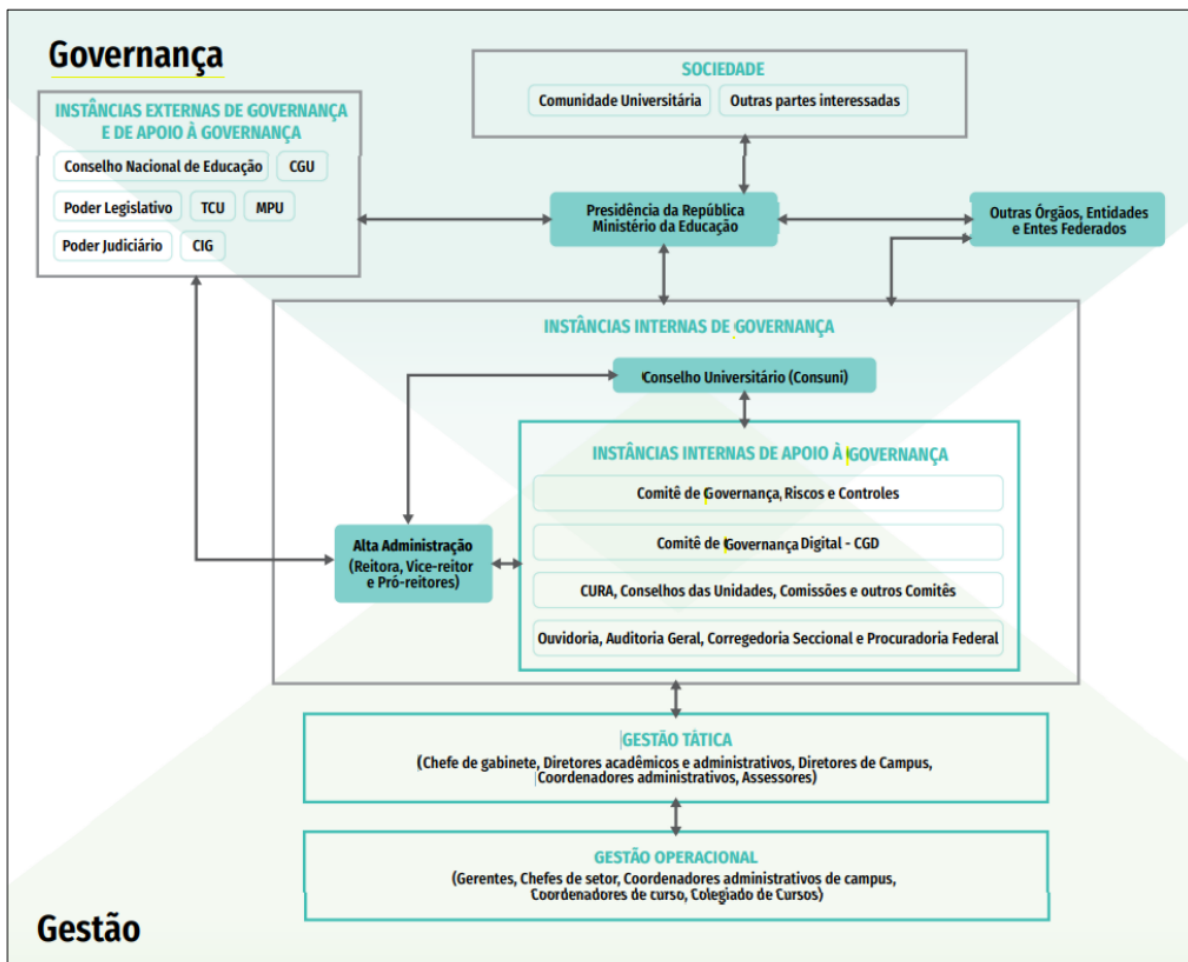
PDI (2019 - 2023):

Um dos aspectos da política de gestão a ser considerado nos últimos anos de vigência do PDI anterior foi o aprimoramento da transparência da instituição. Com a introdução da aba “Transparência” na página eletrônica da Ufal, foram ampliadas as possibilidades da comunidade acadêmica e da sociedade em geral exercerem o controle social da instituição. Naquele espaço, diversas informações sobre questões nodais da Ufal são tornadas públicas, como as relacionadas ao orçamento, pagamento de bolsas, contratos da instituição, relatórios de auditoria de órgãos de controle, aquisição de equipamentos, entre outras (UFAL, 2019a, p. 245).

Nesse sentido, corroborando com os achados de Barbosa (2020), ainda que o modelo burocrático seja predominante na instituição, evidencia-se a penetração do modelo gerencial na UFAL como um todo, principalmente por meio de definições e orientações constantes em seus PDIs, uma vez que são incorporadas características tipicamente neoliberais em sua estrutura organizacional, conforme exposto no decorrer da seção. No entanto, diferentemente do que foi relatado pela autora, entende-se, através deste trabalho, que o modelo de gestão da UFAL também demonstra indícios que o aproximam do gerencialismo, especialmente no que se refere aos instrumentos de controle de desempenho, metas, avaliação por produtividade, uso de indicadores e maiores níveis de monitoramento e transparência.

Além disso, o modelo de gestão da UFAL conta com uma estrutura de governança apoiada em mecanismos de liderança, estratégia e controle, com o propósito de avaliar, direcionar e monitorar as práticas de gestão (UFAL, 2021a). A Figura 4 apresenta a estrutura de governança da UFAL e suas principais instâncias.

Figura 4 – Governança e gestão da UFAL



Fonte: UFAL (2021)

Percebe-se que a UFAL possui uma dinâmica organizacional complexa, com diferentes atores podendo influenciar nos processos de tomada de decisão e na gestão da instituição (PASCUCI et al., 2016), como por exemplo: a própria sociedade, por meio de reivindicações ou acionando outras instâncias como o Poder Judiciário; o governo, através do MEC; os órgãos de controle externos como a Controladoria Geral da União (CGU) e Tribunal de Contas da União (TCU); a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio dos fóruns; a própria Ouvidoria e Auditoria Geral da UFAL, através de intervenções e proposições.

Ademais, é possível constatar a vulnerabilidade apontada por Baldrige (1983) e Matias-Pereira (2010), tendo em vista que as decisões de outras organizações, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a CGU, o Poder Legislativo, o Ministério Público da União (MPU), etc., podem interferir diretamente nas deliberações internas da UFAL, influenciando a alta administração.

Ainda no que concerne às políticas de gestão adotadas pela UFAL, em seu PDI (2019 -

2023), tem-se que a gestão acadêmica e administrativa da instituição é respaldada nos princípios basilares constantes no parágrafo único do artigo 1º de seu Estatuto, como o da gestão democrática e descentralizada; da legalidade, da moralidade, da impessoalidade, da eficiência e eficácia, da publicidade de seus atos; da regular prestação de contas; da articulação sistemática com as diversas instituições e organizações da sociedade, entre outros (UFAL, 2019a).

Além disso, buscando consolidar cada vez mais os processos de expansão e interiorização, bem como a garantia da qualidade e continuidade dos serviços ofertados, a gestão da UFAL tem sido desenvolvida com base no seguinte direcionamento: I - as instâncias colegiadas de deliberação; II - os princípios norteadores da gestão pública; III - as atividades finalísticas e o atendimento às demandas da sociedade; IV - a liberdade de cátedra; V - a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFAL, 2019a).

Dessa forma, é possível observar que a estrutura organizacional e a gestão do *Campus Arapiraca*, e da UFAL, são marcadas pela tensão entre os vários modelos organizacionais que se manifestam e se entrelaçam, conflitando conceitos e racionalidades que ora direcionam para a descentralização dos trabalhos e compartilhamento de responsabilidades, frutos do modelo colegiado, ora induzem a centralização das decisões e a segregação, em virtude do modelo burocrático, ora enfatizam a eficiência, o controle e os resultados, decorrentes do modelo gerencial, ora indicam a necessidade de se considerar as especificidades e as diferentes concepções de universidade, resultantes do modelo *multicampi*.

4.3 O Colegiado de Curso de graduação na UFAL

Para o atendimento do segundo objetivo específico proposto – descrever as atribuições acadêmicas e administrativas previstas para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL – foram analisados diversos documentos institucionais que versam sobre o órgão, sua organização, funções e responsabilidades.

Nesse sentido, partindo do Regimento Geral da instituição, que disciplina os aspectos gerais e comuns da estruturação e do funcionamento dos seus órgãos e serviços, na sua Seção II, artigo 25, tem-se que “o Colegiado de Curso de Graduação é órgão vinculado à Unidade Acadêmica, com o objetivo de coordenar o funcionamento acadêmico de Curso de Graduação, seu desenvolvimento e avaliação permanente” (UFAL, 2006, p. 33), ou seja, conforme descrito por Pires et al. (2013), o Colegiado de Curso constitui-se, essencialmente,

como uma instância de gestão acadêmica, sendo responsável pelas questões didático-pedagógicas que perpassam os cursos.

Ainda de acordo com o Regimento Geral da UFAL, em seu artigo 26,

Art. 26. São atribuições do Colegiado de Curso de Graduação:

I. coordenar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no perfil do profissional desejado, nas características e necessidades da área de conhecimento, do mercado de trabalho e da sociedade;

II. coordenar o processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a integração docente-discente, a interdisciplinaridade e a compatibilização da ação docente com os planos de ensino, com vistas à formação profissional planejada;

III. coordenar o processo de avaliação do Curso, em termos dos resultados obtidos, executando e/ou encaminhando aos órgãos competentes as alterações que se fizerem necessárias;

IV. colaborar com os demais Órgãos Acadêmicos;

V. exercer outras atribuições compatíveis (UFAL, 2006, p. 33).

Logo, os dados evidenciaram que, na UFAL, o Colegiado de Curso de graduação possui atribuições e responsabilidades bastante amplas, incluindo, basicamente, tudo aquilo que diz respeito ao funcionamento do curso, com destaque para os processos avaliativos e a constante busca pelo desenvolvimento e aprimoramento do curso. Assim, na instituição em estudo, o Colegiado de Curso assume funções diversificadas que vão desde a dimensão pedagógica até a financeira, sendo a ênfase da sua atuação os processos de construção, implementação e revisão dos currículos dos cursos, conforme pontuou Medeiros (2020).

No que se refere a sua composição, o Colegiado de Curso da UFAL é constituído, obrigatoriamente, por docentes efetivos vinculados ao curso, representantes de técnicos-administrativos e discentes, garantindo assim a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica. Dentre os professores integrantes, define-se o Coordenador, que também preside o colegiado, e o seu suplente, o Vice-Coordenador, porém apenas o Coordenador exerce Função Gratificada (FG). Apesar de predominar a representação docente, para Santana e Fernandes (2019), esse tipo de arranjo confere democratização aos processos de tomada de decisão no órgão.

A Coordenação do Curso de graduação é exercida pelo Coordenador, o qual assume o papel de gestor no contexto organizacional, incorporando competências e responsabilidades diretamente relacionadas à conduta dos procedimentos acadêmicos e administrativos do curso,

em conjunto com o Colegiado, de modo a garantir o pleno funcionamento do curso dentro dos padrões de qualidade estabelecidos (UFAL, 2007). Assim, compete ao Coordenador:

- Encaminhar, para aprovação do Conselho de Unidade, o Projeto Pedagógico do Curso.
- Aprovar, ouvido o Colegiado de Curso ou com base em proposta por ele formulada, os planos de ensino das disciplinas do curso, cabendo-lhe o direito de rejeitá-los ou de lhes sugerir alterações em função de inadequação ao Projeto Pedagógico do Curso.
- Elaborar, a cada semestre letivo, as listas de oferta das disciplinas (oferta acadêmica) para o curso.
- Proceder, junto com o Colegiado, ao estudo e à avaliação do currículo do curso.
- Traçar, junto com o Colegiado, diretrizes de natureza didático-pedagógica, necessárias ao planejamento e ao integrado desenvolvimento das atividades curriculares do curso.
- Acompanhar a execução dos planos de ensino e programas pelos docentes.
- Realizar estudos sistemáticos visando à identificação:
 - Das novas exigências do homem, da sociedade e do mercado de trabalho a respeito do profissional que o curso está formando;
 - Dos aspectos quantitativos e qualitativos tanto da formação que vem sendo dada quanto da que se pretende oferecer;
 - Da adequação entre a formação acadêmica e as exigências sociais e regionais.
- Propor aos órgãos competentes as providências para melhoria da qualidade de ensino ministrado no curso.
- Propor, para aprovação do Conselho de Unidade, a obrigatoriedade das disciplinas anteriormente classificadas como optativas, alterações na carga horária e acréscimo de novos pré-requisitos aos que já constam expressamente do currículo.
- Aprovar, ouvido o Colegiado do Curso ou com base em propostas por ele formuladas, a inclusão de disciplinas que compõem os estudos complementares, previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso.
- Julgar processos de adaptação e aproveitamento de estudos.
- Providenciar todos os trâmites para o reconhecimento/renovação de reconhecimento de curso junto ao INEP.
- Proceder a todos os trâmites relativos à participação dos alunos do curso no ENADE.
- Exercer as demais atribuições que se incluam, de maneira expressa ou implícita, no âmbito de sua competência (UFAL, 2007, p. 15).

Os dados coletados permitem afirmar que o Coordenador assume papel de porta-voz do colegiado, conforme indicado por Pinto, Martins e Farias (2019), sendo o responsável

pelos encaminhamentos das decisões coletivas e pela interlocução com os demais setores e instâncias da universidade e fora dela.

Além das atribuições previstas no artigo 26 do Regimento Geral e das compartilhadas no Manual do Coordenador da instituição, inúmeras Resoluções internas atribuem responsabilidades aos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL, conforme exposto no Quadro 12:

Quadro 12 – Atribuições previstas nas Resoluções internas

Resolução	Atribuições
CEPE nº 019/2004	Designa os respectivos Colegiados de Cursos como Coordenadores Locais do Programa de Mobilidade Estudantil, cabendo-lhes a análise dos planos de estudos apresentados e a emissão de pareceres conclusivos.
CEPE nº 25/2005	Regulamenta o funcionamento do regime acadêmico semestral nos cursos de graduação da UFAL e confere ao colegiado uma série de atribuições voltadas à oferta acadêmica, matrícula e acompanhamento de estudantes, turma extra, programa de tutoria, processos de trancamento de matrícula, rematrícula e prorrogação do prazo para a integralização do curso.
CONSUNI nº 06/2008	Atribui aos Colegiados de Cursos o acompanhamento da frequência do corpo docente nas atividades de aula.
CONSUNI nº 65/2019	Responsabiliza os Colegiados de Cursos de graduação pela análise dos processos seletivos de reopção ou mudança de turno, Transferência, Portador de Diploma, Reingresso e Reintegração, com base nos respectivos editais, bem como pelos processos de aproveitamento de estudos.
CONSUNI nº 61/2021	Atribui ao Colegiado de Curso uma série de responsabilidades ligadas ao contexto da pandemia do coronavírus, principalmente no que diz respeito à oferta dos componentes curriculares, em que os colegiados tinham e têm que deliberar sobre o formato da oferta, se existirão atividades presenciais ou não, como se dará estágio supervisionado obrigatório, além de avaliar os planos de ensino dos docentes, observados os protocolos de biossegurança, as deliberações das instâncias superiores da UFAL, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as portarias do MEC relacionadas.

Fonte: elaborado pelo autor com base em UFAL (2004, 2005, 2008, 2019b, 2021c)

Desse modo, é possível constatar um quantitativo e uma diversidade considerável de atribuições previstas para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL, tanto na esfera acadêmica, relacionadas ao planejamento didático-pedagógico do curso, ao acompanhamento dos estudantes, às avaliações, quanto na administrativa, de viés procedimental, de encaminhamento, processos, normas, sistemas e seus trâmites, que foram ainda mais ampliados em virtude da pandemia da COVID-19. Assim, acentua-se a complexidade em volta dos colegiados e da universidade como um todo, principalmente no que diz respeito às

relações institucionais, o que, segundo Matos et al. (2019), reflete nessa amplitude de normatizações e funções.

Ainda no que concerne às atribuições acadêmicas e administrativas previstas para os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL, nesse caso também de trabalho em conjunto, a Resolução CONSUNI nº 52/2012 institui o Núcleo Docente Estruturante (NDE), no âmbito dos cursos de graduação, como “órgão consultivo e propositivo em matéria acadêmica, de apoio e assessoramento ao Colegiado”, sendo composto por professores do respectivo curso ou Unidade Acadêmica com o intuito de “acompanhar e atuar no processo de concepção, consolidação, avaliação e contínua atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso” (UFAL, 2012, p. 1).

No contexto da UFAL, o NDE lida com questões de natureza acadêmica, mais especificamente voltadas à formação, ao perfil do egresso, ao aprofundamento de aspectos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, bem como ao processo contínuo de atualização do PPC. Desse modo, assim como aponta Matias (2020), o NDE representa elemento diferenciador da qualidade do curso, promovendo a articulação entre as diferentes dimensões do corpo docente e o PPC.

Na UFAL, a composição do NDE deve respeitar o mínimo de cinco docentes, vinculados ao curso, que são indicados pelo Colegiado de Curso, preferencialmente com formação na área de atuação e de áreas de conhecimento distintas. Além disso, pelo menos 60% de seus membros devem ter titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e pelo menos 20% devem possuir regime de trabalho em tempo integral (UFAL, 2012). No caso do *Campus Arapiraca*, mais uma vez em decorrência das limitações de pessoal, é comum ocorrer a sobreposição de membros do corpo docente entre colegiado e NDE.

De acordo com o arcabouço normativo da UFAL e concordando com Matias (2020), no que cabe à atuação do NDE e do Colegiado de Curso de graduação, espera-se uma dinâmica de cooperação entre as duas instâncias, com o NDE apoiando o Colegiado nas proposições acadêmicas, e não que um órgão desempenhe o papel do outro, mesmo que os seus membros, muitas vezes, sejam os mesmos. Contudo, conforme veremos na próxima seção, isso nem sempre ocorre na prática.

4.4 Atuação do Colegiado de Curso no *Campus Arapiraca*

Em resposta ao terceiro objetivo específico – identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca – foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observadas algumas reuniões do órgão por meio da observação participante e consultadas algumas atas de reuniões anteriores, conforme descrito no capítulo 3, seção 3.3 – Coleta de Dados.

Nas entrevistas, os participantes foram questionados sobre as atividades acadêmicas e administrativas que são desenvolvidas pelo Colegiado de Curso, bem como a respeito de elementos que remetessem à organização, dinâmica de funcionamento e tomada de decisão do órgão, no intuito de captar do entrevistado o que é mais significativo na sua percepção e o que de fato é realizado no colegiado.

As respostas dos entrevistados, no geral, revelaram posturas e entendimentos diferenciados no que se refere à atuação dos colegiados de cursos, porém também foi possível constatar alguns pontos de similaridade, demonstrando a diversidade organizacional e a amplitude de atribuições e responsabilidades assumidas pelo órgão, bem como a ambiguidade institucional retratada por Pascuci et al. (2016).

De acordo com o entrevistado VC3, as atividades desenvolvidas pelo colegiado se dividem por dois tipos de demandas, a de natureza discente e a docente:

No nosso colegiado a gente trabalha toda essa parte de discente e de docente. Todas as demandas de discentes nós levamos para o colegiado e decidimos lá toda a parte de docente. Então, todas as demandas de professores também são levadas para o colegiado, aquelas que não podem ser resolvidas no pleno. Demanda de aluno: trancar matrícula, reabertura de matrícula, hoje, com a nova matriz, a gente tem muita questão de choque de disciplinas... Então, todas essas demandas vão para a área de discente, aí é levado ao colegiado. Colação de grau, antecipada ou não, a gente teve agora na pandemia também... as homologações de defesa de TCC, as apresentações... tudo isso passa pelo colegiado, da parte discente. E de docentes, afastamentos para qualificação, afastamentos para eventos, congressos, viagens, pesquisas, como agora a gente tem uma professora que vai participar da expedição do São Francisco, então isso é colocado no colegiado. Então seria isso, a gente divide nesses dois blocos para organizar toda essa parte acadêmica. E burocrático, tem mais essa questão mesmo de matrícula, de inserção no sistema, de processos de reopções que vem... Algum outro processo que o aluno possa ter entrado ou professor... Professor substituto, afastamento de professores para sair, então toda essa parte administrativa/burocrática junto com as meninas da Secretaria (VC3).

Logo, percebe-se que na UFAL, o colegiado lida frequentemente com questões cotidianas dos cursos, que surgem no desenvolvimento das atividades dos docentes e discentes, tendo em vista se tratar da instância de tomada de decisão mais próxima dos cursos de graduação, alinhando-se ao que descreveram Pham et al (2019).

Na visão do entrevistado CC2, os principais pontos discutidos no colegiado dizem respeito às questões de discentes, com o NDE auxiliando nas demandas de natureza mais acadêmica:

As acadêmicas são as discussões sobre, por exemplo, prorrogações, TCC, formato de TCC... a gente tem muito essas discussões no NDE que vão para decisão no colegiado, que é assim que acontece. Então, principalmente essas decisões de TCC, das disciplinas, como é que elas são dadas, a gente tem, às vezes, grupos que discutem isso. E as administrativas são todas aquelas atividades em que eu tenho que resolver os processos, processo de prorrogação, processo de matrícula, principalmente... todos esses processos que envolvem o aluno, que tem que passar pela coordenação, porque eu preciso dar um parecer. Docente eu não tenho muito... Por exemplo, eu recebo uma carta de um professor que quer vir para cá, então eu dou um parecer, consulto o colegiado, aí eu acho que é uma coisa administrativa (CC2).

Diante da fala de CC2, é possível verificar que alguns assuntos podem se enquadrar tanto na esfera acadêmica quanto na administrativa, a depender do contexto ou tratamento dado, como por exemplo a prorrogação de prazo para integralização curricular, que, por um viés mais acadêmico, leva-se em consideração aspectos como a vida acadêmica do estudante, o histórico de desempenho e a capacidade de conclusão no tempo extra a ser concedido, e, por um viés mais administrativo, em que considera-se apenas o atendimento aos requisitos do processo em si.

Cabe mencionar que, de acordo com a norma (UFAL, 2005), a prorrogação deve ser deliberada levando-se em consideração a vida acadêmica do estudante, ou seja, faz-se necessário um olhar acadêmico. Contudo, institucionalmente, esse tema é tratado como um processo, o qual se dá através de um requerimento específico e, na grande maioria dos casos, é tratado de forma burocrática e automatizada, o aluno solicita, de fato trata-se de um aluno em fim de prazo, logo, defere-se. Pela fala de CC2, como também pelas atas analisadas, foi possível constatar que esse caráter acadêmico, que é previsto na norma, é levado em consideração pelo colegiado na tomada de decisão desses processos.

Desse modo, conforme apontado por Antunes (2017) e corroborado pelo entrevistado CC1, ambas as dimensões, acadêmica e administrativa, acabam se entrelaçando no dia a dia das atividades, sendo, por vezes, difícil realizar a sua separação:

Acadêmica a gente acaba dando orientação para os alunos... Eu acho que mistura um pouco, porque a gente acaba dando orientação para os alunos e sempre tem alguma dúvida da parte administrativa, a questão como eles devem fazer em relação às matrículas, aos procedimentos internos da universidade. Administrativo são os processos normais aqui da coordenação que são referentes a trancamento de matrícula de curso, dispensa de disciplina... (CC1).

Assim, é possível perceber que, alinhado ao que foi apontado por CC2, o colegiado do curso C1 sinaliza uma demanda maior de ações relacionadas aos discentes do que aos docentes, o que é reforçado a seguir por VC1. Também é possível constatar uma predominância das atribuições administrativas/burocráticas em detrimento das acadêmicas/pedagógicas, pois, segundo CC2, “[...] as atividades acadêmicas, em relação à formação, são mais esporádicas. As atividades administrativas são mais frequentes, mas sempre porque a gente tem todo semestre, essa demanda...” (CC2), o que também é corroborado pelo entrevistado VC1:

[...] A gente gasta pouco tempo com docente, é mais com relação ao estudante, que é atividade realmente burocrática, conforme eu falei, de trancamento de disciplina, de aproveitamento de estudos, a prorrogação, reintegração. Então isso é uma coisa que acaba tomando bastante tempo (VC1).

Tal percepção, de maior prevalência das atribuições administrativas/burocráticas, é compartilhada por boa parte dos participantes, ficando as discussões de caráter mais acadêmico, na visão deles, a cargo do NDE, conforme argumentam os entrevistados DC3, TC3, VC2, DC1 e DC2:

[...] tem muitas questões que são acadêmicas, mas que também são mais pontuais, porque acabam muitas vezes indo para o NDE. São demandas que são do Núcleo Docente Estruturante. Então a gente até tem algumas resoluções no momento da reunião, mas o aprofundamento de algumas demandas acadêmicas acaba migrando para o NDE (DC3).

Em fala similar, ratificando as colocações de DC3, o entrevistado TC3 relata que:

As atividades administrativas, de ordem administrativas, são mais presentes, porque as acadêmicas geralmente são direcionadas ao NDE, então elas são discutidas e voltam para o colegiado apenas como informes de definições. No geral, tem sido esse trâmite, então tudo passa pelo colegiado, mas a parte acadêmica é discutida e definida no NDE. Então, no colegiado não deixa de ser discutida, não deixa de ser comunicada e de ser debatida, mas é mais a parte administrativa (TC3).

Dessa forma, é possível constatar que a dinâmica de funcionamento entre os Colegiados de Cursos de graduação e respectivos NDEs, no contexto do *Campus Arapiraca*, converge com o sinalizado por Vieira e Filipak (2015), em que o NDE, de fato, assume um papel essencialmente acadêmico e o Colegiado de Curso, na maioria das vezes, fica tomado

pelas questões administrativas e burocráticas. Tal entendimento também é corroborado pelo entrevistado VC2:

No colegiado, eu acho que a gente fica mais voltado para as questões administrativas, definição de horários, as cargas horárias, distribuição das disciplinas e também a questão do andamento dos alunos. Aí no NDE é que a gente coloca essas funções mais voltadas à (parte) acadêmica, definição de PPC, quais as disciplinas que precisam a gente discutir mais a metodologia, a formação, como a gente define isso, como a gente escolhe e discute as melhores ferramentas para tentar manter o aluno no curso, diminuir a retenção. Essas questões mais acadêmicas são discutidas mais no NDE, mas também sempre sobra para o colegiado. Tudo o que é decidido no NDE é apresentado no colegiado, seria a discussão acadêmica (VC2).

De forma semelhante, o entrevistado DC1 discorre que:

Na verdade, tem o colegiado e tem o NDE. Nessa gestão a gente teve pouca reunião do NDE, a gente teve a transição do curso, que teve um novo PPC, isso eu considero como acadêmica... De resto, eu considero tudo administrativa... é um professor que pede para sair, é um aluno que está com problema de matrícula, é um aluno que se matriculou no TCC e está precisando de prazo... tem a questão de organizar os horários dos professores, mas também eu acho que está mais para administrativo do que acadêmico... Não sei se eu me engano, eu acho que o colegiado, hoje, funciona mais do ponto de vista administrativo do que academicamente (DC1).

Assim, condizente com Pires et al. (2013), observa-se uma distorção no funcionamento do Colegiado de Curso, o qual deixa de exercer atribuições acadêmicas que lhe são previstas, modificando o seu papel. Essa distorção tem provocado conflitos de interesse e incertezas a respeito do que realmente cabe ao Colegiado de Curso e ao NDE, conforme demonstra o entrevistado DC2:

Sempre tem alguma discussão nesse sentido. O que é que viria como pauta do colegiado e como pauta do NDE. Uma das coisas que eu vejo como realmente parte do colegiado são os pedidos dos discentes para prorrogação de curso, matrícula vínculo, as Reopções, entre outras coisas. Os processos administrativos que são solicitados realmente com essa descrição. Algumas coisas que eu acredito que seriam pauta do NDE, que algumas vezes são discutidas dentro do colegiado, é a questão do que a gente poderia realizar para possivelmente reformular alguma coisa em disciplinas, coisas desse tipo (DC2).

Logo, diante das respostas dos entrevistados, verifica-se que os Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca analisados tendem a desempenhar mais funções administrativas, de encaminhamento, de atendimento às normas e orientações superiores, de procedimentos burocráticos, do que acadêmicas, o que também pôde ser constatado através das atas analisadas e reuniões observadas, nas quais, embora tenham ocorrido ações e discussões de natureza acadêmica, grande parte das deliberações e do que foi tratado seguiu

um viés burocrático, como por exemplo os processos de reintegração, reopção, rematrícula, prorrogação, remoção e afastamento de docentes, (re)organização de espaços físicos do curso, discussões sobre as normatizações referentes às atividades remotas e retorno presencial, entre outras.

Gonçalves (1984) já sinalizava uma maior predominância dos assuntos administrativos no exercício das funções dos Colegiados de Cursos das universidades públicas brasileiras, em detrimento das questões acadêmicas. Ou seja, passadas algumas décadas, mesmo com as diversas transformações sociopolítico-econômicas ocorridas na sociedade e os esforços do governo em modificar a realidade dessas instituições por meio de medidas que impactam diretamente o seu contexto organizacional, as universidades ainda se mantêm estáveis e resistentes a mudanças (WEISS et al., 2021).

Além disso, alguns temas e demandas, que a princípio seriam essencialmente acadêmicos, são conduzidos, por vezes, de maneira puramente administrativa, a exemplo da oferta acadêmica, que deveria ser pautada prioritariamente em aspectos como o processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade e a formação, mas que se dá, muitas vezes, de forma mecanizada e automatizada, ignorando tais aspectos. Outro exemplo são as discussões sobre o PPC e suas atualizações, que poderiam ser aprofundadas academicamente, tendo em vista as especificidades de cada curso, mas que, frequentemente, limitam-se a atender às exigências da instituição ou legislação pertinente.

Dessa forma, conforme alertam Paiva e Campos (2018), influenciadas pelo modelo de gestão burocrático, as universidades passam a atuar dando ênfase aos processos e procedimentos, deixando os demais aspectos em segundo plano.

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre quais atribuições executadas pelo Colegiado de Curso eles removeriam ou acrescentariam, os entrevistados apresentaram posicionamentos diversos, mas que, de um modo geral, direcionam para uma diminuição de atividades e questões burocráticas e um acréscimo de discussões e proposições com maior teor acadêmico, conforme indica CC2:

[...] Então eu acho que o colegiado poderia melhorar essa comunicação e propor essas ações que melhoram a formação dos meninos, da parte não administrativa, mas a parte mais acadêmica. Acho que eles poderiam agir mais efetivamente nessa parte (CC2).

Para os entrevistados VC1 e VC3, a redução das atividades burocráticas iria proporcionar uma melhora significativa na atuação do colegiado, que passaria a exercer atribuições mais próximas ao que é preconizado nas normas da instituição:

Essas atividades burocráticas que não demandam nenhum julgamento específico, acho que poderiam ficar a cargo de um técnico... a gente ter técnico para conduzir... para a gente realmente ter tempo para reunir o colegiado, para discutir... para realmente pensar o curso em si. Então, basicamente é isso, é retirar essa carga de atividades burocráticas. Porque tirando, automaticamente, vai ter muito tempo para pensar o curso. Porque eu vejo o colegiado, a coordenação também, é um papel de pensar o dia a dia do curso, como é que vai conduzir, quais são as atividades, como é que a gente faz o envolvimento, como é que está o envolvimento do corpo discente e docente também, mas, principalmente, discente, que é o objetivo final... Como é que o pessoal está se saindo nas disciplinas, qual que é a perspectiva da formação deles e infelizmente a gente está acabando não conduzindo para esse lado (VC1).

De atribuições, eu acho que essa questão de compra... Esses negócios de compra eu acho que não caberiam a gente. Eu acho que teria que ter uma comissão específica para isso, mesmo que a gente auxiliasse, mas essa questão de compra tem tirado o nosso sossego. Apesar que dizer que, por ser da área, a gente tem um conhecimento específico, mas a gente não entra só na parte específica, a gente entra na parte executiva mesmo, de fazer, de comprar. Então acho que isso aí eu tiraria, essa nossa atribuição enquanto professor e colegiado. Porque querendo ou não o colegiado participa desse processo, a gente tem uma representante, mas o colegiado que delibera... é um processo extremamente burocrático (VC3).

O processo de compras também é elencado pelo entrevistado CC3 como uma das atribuições que removeria, se possível, bem como questões relacionadas à infraestrutura, como disponibilidade de salas e demais espaços físicos. Sobre o que acrescentaria, o entrevistado preferiu não comentar, tendo em vista a sobrecarga de trabalho já assumida. Assim, corrobora-se com a indicação de Medeiros (2020) de que, no âmbito das universidades públicas federais, os Colegiados de Cursos de graduação assumem atribuições das mais diversas, podendo ser pedagógicas, políticas, administrativas e até financeiras.

Contrastando um pouco com os demais posicionamentos, os entrevistados AC1 e DC3 relatam que removeriam do rol de competências do Colegiado de Curso as decisões de caráter mais institucional, que geram maiores impactos. Ou seja, sugerem, de certa forma, uma redução de responsabilidades para o órgão:

Não tenho uma definição exata para isso, mas, por exemplo, ao longo de algumas reuniões, eu percebi que, às vezes, tem algumas decisões um pouco pesadas, entre aspas, que fica a responsabilidade da gente, por exemplo, na pandemia. Chegou um momento que ficou a cargo do colegiado do curso determinar a volta de algumas disciplinas e atividades presenciais ou não. Só que aí tinha uma ressalva lá, falando assim, que, por exemplo, qualquer coisa que acontecesse, seria responsabilidade do colegiado por ter aprovado aquela atividade [...] Tem algumas funções administrativas que a administração joga para o colegiado e assim, o colegiado tem aval absoluto, mas o que acontecer também é culpa do colegiado [...] Mas, nesse sentido, eu acho que eu removeria, porque essas questões que envolvem decisões mais diretas, administrativas, eu acho que deveria ficar mais com a parte superior da universidade mesmo (AC1).

Eu removeria essas questões... que tem decisões que deveriam ser institucionais, não do colegiado. Em normativas, os procedimentos deveriam ser institucionais... então não deveria o colegiado de um curso decidir uma coisa, o colegiado de outro curso decidir outra. É claro que a gente tem como base todas as normativas da universidade, mas eu acho que tem questões que deveriam ser institucionais (DC3).

Diante das falas de AC1 e DC3, percebe-se que, para determinadas situações da UFAL, não há uma padronização de procedimentos a serem seguidos, o que, por um lado, pode sugerir um certo grau de flexibilidade da instituição, pelo menos nesses procedimentos específicos, tendo em vista, por exemplo, as especificidades de cada curso e localidade, mas, por outro lado, implica em incerteza e relativa confusão em como proceder diante de tais situações. Outra possibilidade, conforme retrata Alves (2016), é o repasse de atividades e decisões na premissa da gestão democrática e descentralizada, conflitando interesses.

Há de se considerar que os relatos apresentados também refletem o período de pandemia, em que, de fato, não existiam orientações precisas de como proceder na maioria dos casos, uma vez que se tratava de algo até então nunca vivenciado. Contudo, também foi possível constatar a falta de padronização em outras situações, principalmente em questões atípicas ou não contempladas inteiramente nas normas, nas quais, normalmente, o colegiado possui maior liberdade para decidir e acaba, por vezes, ocasionando em dois ou mais tipos de resoluções para o mesmo problema.

As falas retratam, também, um pouco sobre a autonomia e processos de tomada de decisão dos colegiados no contexto do *Campus Arapiraca*, pontos que serão melhor discutidos na próxima seção.

Ainda sobre as atribuições que poderiam ser removidas ou acrescentadas, cabe destacar a fala do entrevistado TC3, que pondera sobre a efetivação do controle institucional no âmbito do Colegiado de Curso:

Eu acho que essa minha visão administrativa da coisa, é claro que passa por outros pontos que são, inclusive, de ordem pessoal, porque afinal de contas, o colegiado é um grupo de pares, mas eu, enquanto uma visão mais fria e administrativa, indicaria uma ação que seria de supervisão... Se houvesse uma comissão de supervisão, acho que as coisas demorariam menos. Eu não sei como que isso iria se realizar na prática, porque é meio chato essa situação de você estar supervisionando o colega, mas, enfim, seria alguma coisa nessa situação de controle, um controle maior... porque, às vezes a gente se pega tendo que pegar a pasta de atas e você percebe que alguns dos pontos que estão sendo discutidos muitas vezes já se passou, inicialmente, como um informe, que se transformou num problema, que já foi pontuado o encaminhamento, mas o encaminhamento não foi verificado ou não foi controlado e de repente aquele ponto está um pouco mais na frente... Eu não sei se um controle seria efetivo na resolução, mas talvez ajudaria, pelo menos, numa celeridade. Eu acho que acrescentaria isso (TC3).

Percebe-se que o controle defendido por TC3 é aquele advindo do modelo administrativo burocrático, conforme apontam Falqueto e Farias (2013), um controle rígido, realizado através da supervisão direta das atividades, ou seja, com ênfase maior nos processos e não nos resultados.

Embora esteja previsto nas normas e orientações institucionais para o órgão e para a UFAL como um todo, não foi possível constatar nenhum tipo de planejamento, acompanhamento ou controle das ações desempenhadas pelo Colegiado de Curso, seja nos moldes burocráticos ou gerenciais. Todavia, como indicam Ziliotto e Poli (2021), percebe-se que a presença dos modelos impacta não somente a instituição, mas também os atores envolvidos no contexto.

Ao serem questionados sobre as formas utilizadas para realizar o acompanhamento dos estudantes do curso, uma função importante naquilo que concerne ao desenvolvimento acadêmico do curso, percebeu-se entendimentos e atuações bastante diferentes em cada Colegiado de Curso analisado. De acordo com o entrevistado VC1, não há uma maneira específica para isso no colegiado, “de maneira formal, não. De maneira informal, sim, os alunos têm abertura para conversar e tal, mas a gente não tem uma forma formal de estar acompanhando isso” (VC1), o que é corroborado pela fala de AC1:

Acho que não realiza não, só se for através de mim... Porque geralmente, quando a gente faz reunião, o coordenador sempre me dá um espaço e pede para eu explanar sobre coisas que eu ouço, as coisas que eu converso com as outras turmas, como que está indo, o que as pessoas mais estão reclamando, o que mais está faltando no curso... Eu sempre converso muito com ele na coordenação também, ele já deixa anotado para levar para ao colegiado, mas eu acho que felizmente ou infelizmente essa porta-voz está sendo mais entre mim e o colegiado do que o colegiado ter alguma metodologia para avaliar essa questão dos alunos (AC1).

Para o entrevistado CC2, esse acompanhamento se dá através de relatórios periódicos que são fornecidos pela coordenação do curso e posteriormente são discutidos no colegiado, embasando as decisões.

Todo semestre, eu, coordenação, gero um relatório de alunos formados, alunos que desistiram, alunos que trancaram, alunos que estão dependentes só do TCC, alunos que ainda são de 2011, da grade antiga... Então eu faço esse levantamento, mando e-mail para todos os alunos, mando e-mail para os professores, porque têm os professores que orientam os alunos de TCC, para ver se eles despertam e conseguem terminar e andar. Uma outra coisa é que todo semestre a gente coloca disciplinas extras para os alunos que estão com retenção, porque no curso é comum os alunos serem reprovados. Então aquelas disciplinas que a gente tem maior retenção, a gente sempre oferece uma turma extra no semestre que ela não é oferecida. Então essas são as ações que a gente decidiu fazer (CC2).

Já o entrevistado CC3 revela um cuidado e atenção maiores nesse quesito, envolvendo tanto o colegiado como o NDE, com destaque para a atuação dos discentes nesse processo.

Existe, na verdade, tanto a representação discente, que já está no colegiado, com titular e suplente, como também tem no NDE uma comissão de acompanhamento discente, que inclui o acompanhamento de egressos. Porque a gente também tem um movimento de saber onde os nossos egressos estão. Até para dar visibilidade para os que estão cursando. Quais são as possibilidades do mercado que eles têm à sua disposição? Quem é que está absorvendo melhor a nossa força de trabalho? Então a comissão de acompanhamento discente também faz isso, da mesma forma que encaminha, no caso, por exemplo, de algum aluno que tenha uma necessidade educacional especial. Agora, durante a pandemia, a gente teve algumas questões mais específicas, por exemplo, de alunos sem ter celular para acompanhar. Então essa comissão foi demandar primeiro dentro do curso, a gente conseguiu doação de celular dentro do próprio curso para que os alunos pudessem acompanhar, mas também orientou junto com a Pró-reitoria de Assistência Estudantil a questão do chip para conexão, o tablet... Essa comissão deu direcionamento a isso. Da mesma forma, aluno que às vezes tem dificuldade de se locomover para Ufal... Aluno que está com algum problema familiar, que não está conseguindo acompanhar os módulos, para fazer uma oferta diferenciada. Então a gente sempre tem esses casos. Eles são esporádicos, no sentido de que não é uma rotina, mas essa comissão faz o acompanhamento [...] Então esse é o fluxo que a gente tem feito. E garantido que os discentes tenham representação nas instâncias de decisão e nos eventos, nas comissões que a gente faz [...] Os discentes são bem participativos. Tem centro acadêmico, tem sala específica para o centro acadêmico, com equipamento, com mesário (CC3).

Assim, apesar dos colegiados da UFAL serem instâncias com atribuições iguais e objetivos semelhantes, evidencia-se que esses órgãos, no contexto do *Campus* Arapiraca, aplicam abordagens e critérios diferenciados. Esse tipo de cenário, em que há múltiplos interesses e ambiguidade nas relações, pode acabar levando a distorções nas funções desempenhadas, como alertam Prado, Souza e Costa (2019).

Questionados sobre quais medidas relacionadas especificamente ao PPC são tratadas no colegiado, uma vez que coordenar o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é uma atribuição expressamente prevista para o órgão, bem como levando-se em consideração às demais falas e reuniões observadas, constatou-se, por um lado, que há uma sobreposição e ambiguidade muito grandes entre Colegiado de Curso e NDE, o que em parte se justifica pela falta de clareza e organização das normativas da UFAL, como também a dificuldade em acessá-las, conforme apontado por CC1:

O que dificulta, às vezes, é quando tem uma resolução que gera uma situação em que a gente fica na dúvida se realmente é papel do colegiado ou não, porque a gente não encontra a resolução. A minha reclamação como coordenador são duas em relação a isso: primeiro é a questão da ausência de resolução em determinadas situações e a outra é que você procurar uma resolução na UFAL é a coisa mais difícil do mundo. Aquele site de busca da UFAL e nada é a mesma coisa, porque a gente procura uma coisa e vem tudo, menos o que você quer. Se tivesse um local

específico para determinadas documentações, porque fica muito vago, às vezes fica muito separado, é uma coisa para cá, outra coisa pra lá, esse assunto é isso, o outro assunto você procura em outro canto. Se ficasse mais centralizada essa questão de resoluções, era mais tranquilo (CC1).

E, em parte, justifica-se também pela composição de ambos os órgãos, colegiado e NDE, no âmbito do *Campus* Arapiraca, uma vez que na maioria dos cursos seus membros são praticamente os mesmos professores, tendo em vista a limitação de pessoal, conforme apontado por CC2:

[...] é mais no papel de aprovar o que o NDE encaminha... A gente discute, mas é sempre subjetiva porque o NDE e o colegiado são os mesmos professores, que na verdade o NDE também é composto pela gente, como o grupo é pequeno... Aí já fica mais ou menos todo mundo sabendo de tudo (CC2).

No mesmo sentido, VC1 relata não haver uma troca de demandas entre os órgãos “porque a gente já discutiu com a gente mesmo. A composição é a mesma, do NDE e do colegiado. Exatamente por essa questão do número de professores. Então, o que é discutido no NDE já passa direto” (VC1).

Logo, concorda-se com Zarantoneli e Paradela (2020) quanto às dificuldades e desafios enfrentados pelos *campi* das universidades que se estruturam a partir do modelo *multicampi*, principalmente no que se refere à limitação do número de servidores, o que acaba gerando implicações na sua forma de organização e funcionamento.

Por outro lado, também foi possível constatar indícios de uma dinâmica de atuação mais próxima daquilo que é previsto nas normas e esperado para o Colegiado de Curso e NDE, com ambos os órgãos atuando e se complementando, no que se refere às discussões que envolvem o PPC, conforme descrito pelo entrevistado VC3:

Hoje, principalmente a matriz, a nova matriz que a gente está trabalhando. Acho que esse é o terceiro semestre que a gente está trabalhando com a nova matriz. Então isso foi bastante discutido e ainda é discutido porque a gente está na fase de avaliação da nova matriz. Então isso é levado, junto com alguns componentes que são do NDE e que também fazem parte do colegiado. E a gente faz a reunião do pleno com todos os professores. Temos também uma vez ao mês, a gente faz uma reunião com todos os componentes, onde é passado tudo que é decidido no colegiado para os demais professores. Inclusive, a gente está fazendo isso agora, algumas coisas estão sendo revistas pelo NDE, a respeito da matriz... justamente ouvindo os componentes que estão no colegiado, que a gente tem essa representação de cada disciplina, passando como é que a matriz está caminhando... Nossos entraves, nossas dificuldades... Isso é discutido, levado, volta muitas vezes para o NDE, como agora tem sido discutido, levado para a reunião do NDE (VC3).

Dessa forma, reforçando a distorção destacada por Pires et al. (2013), é possível constatar desvios nos papéis desempenhados pelos Colegiados dos Cursos C1, C2 e respectivos NDEs, havendo o repasse total de atribuições para uma ou outra instância, o que, conforme observado, acaba limitando as discussões e inviabilizando as ações de aprofundamento acadêmico dos cursos, que são migradas para o NDE, mas, por serem órgãos formados pelos mesmos representantes e o colegiado se reunir com mais frequência e com um fluxo de demandas burocráticas muito maior, esses assuntos acabam sendo esquecidos, conforme relata VC1:

A gente teve um trabalho inicial que pegou a fase de mudança do plano político pedagógico do curso. Então, teve uma discussão para adequar a questão das disciplinas, distribuição da grade, como é que iria ficar. Então, houve um período muito intenso em relação a esse planejamento, mas foi logo no início, na primeira gestão, e de lá para cá a gente vem mais com problemas corriqueiros... A maior parte do tempo que a gente tem, a gente gasta para a questão burocrática, que é matrícula, ver trancamento de disciplina, reaproveitamento, que é uma coisa que envolve muito trabalho mecânico. Então a gente fica com pouco tempo para dedicar realmente a pensar o curso. Com essa questão dos processos, procedimentos que tem que dar encaminhamentos. [...] Na realidade, o que a gente menos faz é pensar o curso... É fazer uma avaliação, ver como é que está... A maior parte do tempo acaba sendo tomada por essas questões burocráticas e cada vez mais atividades que não eram pra gente desempenhar vêm sendo desempenhadas, tanto é que está tendo um problema agora com relação a quem vai assumir o colegiado, a coordenação (VC1).

Assim, em muitos cursos da UFAL *Campus* Arapiraca, percebe-se que a gestão fica presa em um ciclo de atividades burocráticas, atuando apenas de acordo com as demandas que surgem, ou seja, de forma passiva. De acordo com o entrevistado DC1, o colegiado “hoje está muito mais passivo. Hoje ele é passivo. Se o problema chegar, a gente resolve. Mas, também se não chegar...”. Tal visão também é compartilhada pelo entrevistado CC2, que argumenta que a atuação do colegiado é “ok sob demanda, não existe iniciativa, é sempre sob demanda. Se eu colocar a demanda, eles vão discutir, vão opinar, mas só dessa forma... Participam das decisões, mas é sempre sob demanda. É mais reativo”.

Essa passividade também foi apontada como um dos fatores que dificultam a realização dos trabalhos por parte do colegiado, pois resulta em uma maior centralização das ações na figura do Coordenador e do Vice, conforme exposto por CC2:

No caso dessas atividades de matrícula, de reopção, dos processos, eu não tenho a ajuda do colegiado, então isso dificulta um pouco... Poderia ser melhor se o colegiado participasse de uma forma mais efetiva. O vice-coordenador ajuda em algumas coisas, por exemplo, atividades complementares eu não cadastro, são de responsabilidade do vice, que a gente atribuiu. TCC eu não cadastro mais, porque agora a gente tem a permissão do coordenador de TCC para acessar o sistema. Então já é menos uma atribuição, isso facilita. E eu acho que o que dificulta mais é que

eles não contribuem muito... Então todas as decisões eu comunico, é isso ok? Ninguém diz ok, então eu tomo a decisão... Eu coloco registrado em ata todas as minhas decisões, todos que estão lá assinam, se lê ou não lê, eu não sei, mas está lá, como se fosse uma decisão do colegiado, porque eu comunico... Eu acho que é muito aquela cultura de agora você é coordenador, então é o responsável. Eu acho que é mais uma coisa institucional, vamos dizer assim, eu acho que o mais comum não é o colegiado ajudar, o mais comum é o coordenador fazer tudo. Isso já é uma prática de gestão anteriores e para mudar complica... (CC2).

No mesmo entendimento que CC2, o entrevistado VC1 complementa:

[...] é como se a questão de formar chapas está mais uma briga para quem não quer aceitar do que quem vai realmente levar a coordenação. Porque você tem uma sobrecarga e você vê dificuldade com relação ao auxílio da presença de vocês como técnicos, que estão distribuídos com vários cursos, sobrecarrega vocês também, e a gente acaba sendo sobrecarregado por essa parte também. É um detalhe é que eu, como vice-coordenador, fiquei junto com o coordenador, trabalhando em parceria. Eu vejo nas outras coordenações, a gente não vê essa participação. Não sei se você detectou isso, que (geralmente) o vice coordenador é só mais um membro do colegiado. E no nosso curso, a gente optou por realmente ter uma parceria porque sabe que tem períodos mais de calma, mas tem períodos que tem muita demanda e com prazo apertado para dar conta (VC1).

Logo, percebe-se que a realidade institucional dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca se aproxima da realidade encontrada por Medeiros (2020), na qual a falta de participação dos demais membros do colegiado e consequente centralização das ações no coordenador provocam uma excessiva carga de trabalho para a coordenação, o que tem sido um dos principais entraves para o desempenho da gestão do curso.

Contudo, apesar da percepção de sobrecarga de atividades para a coordenação, os entrevistados ponderam que há uma distribuição de funções e responsabilidades dentro do próprio colegiado, por meio de subcoordenações, como exemplifica VC2:

Geralmente tem as já definidas de coordenação de TCC, coordenação de estágio, as subcoordenações, e quando surgem outras demandas, geralmente é por voluntários. Por exemplo, um trabalho mais administrativo, a manutenção de laboratórios, a gente não tem técnico para manter os laboratórios, então a gente tem o professor coordenador desses laboratórios, aí chama os alunos que querem participar, que querem montar, que querem ajudar ali na manutenção dos laboratórios e ele coordenando esse trabalho. Aí esse trabalho geralmente é voluntário. Por exemplo, também, a discussão sobre como as ACEs vão ser conduzidas, aí já teve outro voluntário, de tentar juntar com outras pessoas para definir como é que vai usar isso... (VC2).

Corroborando, o entrevistado VC1 argumenta que “[...] há uma divisão com relação a isso, a gente tem coordenação de estágio, de TCC, de monitoria... Então a gente tem os professores responsáveis dentro do colegiado, com relação a isso não tem uma sobrecarga não” (VC1). Já para VC2, essa distribuição sempre ocorre, mas mais por uma necessidade,

tendo em vista o número reduzido de professores do curso, do que por interesse ou iniciativa dos membros.

A exceção fica para o colegiado do Curso C3, que demonstra uma organização diferenciada, além de uma maior participação e proatividade por parte de seus membros, conforme exposto pelo entrevistado TC3:

Eles definem comissões dentro do próprio colegiado. Então, cada professor, cada docente participante é designado através das habilidades, das vocações, por determinada área. Consulta, quando não aparece, quando não é visível, enfim, se faz a consulta e indicação. Mas, no geral, eles estabelecem uma comissão, a própria equipe se disponibiliza e se forma essas comissões, então ela fica bem distribuída, por áreas de interesse. Não há indisposição, há disposição (TC3).

Complementando o que foi apresentado por TC3, o entrevistado CC3 explica que a distribuição de tarefas no colegiado se dá

De acordo com as demandas. Se foram demandas acadêmicas muito específicas, por exemplo, de um eixo de aprendizagem, como eixo [...], a gente encaminha para o eixo [...], se é, por exemplo, um professor que está pedindo redistribuição, então a gente encaminha a documentação para o grupo de professores que tem a ver com aquela área, porque vai avaliar o currículo, pesquisa, enfim. Então é orientado de acordo com a demanda. E as atribuições internas do colegiado são compartilhadas. Então, muitas atas que você vai ler, quem fez a redação foi a representação discente, por exemplo. Para mostrar que isso circula. Então, o próprio aluno ficou responsável por secretariar a reunião. Então não há uma hierarquia em relação a isso... com exceção dessas pautas que são mais urgentes, como eu te falei, de *ad referendum*. Às vezes é um professor que precisa se afastar para um congresso, por exemplo, então a gente afasta de *ad referendum*, porque ele vai precisar dar entrada no processo para afastamento e na reunião imediatamente após essa data a gente já submete para que o colegiado tenha a ciência que foi aprovado *ad referendum* (CC3).

Também complementando e expondo um pouco da dinâmica de funcionamento do colegiado do Curso C3, o entrevistado VC3 relata,

A gente tem quem coordena as reuniões, que é o coordenador, temos o secretário, secretário esse que pode ser vários, durante aquele período a gente sempre solicita quem gostaria de contribuir nesse momento e secretariar, o registro de ata. Então a gente nunca teve um secretário só. Até o aluno também já foi secretário para escrever a ata, e foi bom fazer isso porque é a vivência dele, desse aluno também escrever a ata de um colegiado, ter a assinatura. Então a gente divide dessa forma. E na ausência do coordenador eu presido a reunião, quando acontece de ele não poder participar. Aí todo mundo contribui, cada um em uma reunião é secretário e fica com essa responsabilidade. Os professores, dependendo das suas demandas, também se responsabilizam. Então, às vezes surge uma demanda da disciplina e que precisa sair dali do colegiado, o grupo, que está representando, vai sair com aquela missão, aquela tarefa também para dar segmento. De forma bem tranquila... Eu sou coordenadora de estágio, então, quando tem demanda de estágio, que é decidido, eu dou encaminhamento a essa demanda por ser coordenadora. Então, isso é bem tranquilo, essa divisão de responsabilidades. Mesmo jeito as homologações de

TCCs, cada professor que pediu a homologação vai também dar os encaminhamentos. O colegiado é bem participativo, estamos acostumados a esse ritmo de divisões de tarefas (VC3).

Assim, de acordo com a percepção dos entrevistados, percebe-se uma certa similaridade entre os colegiados dos cursos C1 e C2, que demonstram haver uma maior centralização e sobrecarga das ações na Coordenação, com baixo nível de participação e responsabilização dos demais membros, contrastando com o colegiado do curso C3, que demonstra descentralização das tarefas e um maior nível de participação e responsabilização dos seus membros.

Ou seja, além de existir uma racionalidade centralizadora das ações nos colegiados, fruto do modelo de gestão burocrático, há também atuações fundamentadas na descentralização das atividades e responsabilidades, decorrentes da gestão colegiada (SANTANA; FERNANDES, 2019), mas que também remetem ao modelo gerencial, ao promover maiores níveis de autonomia, flexibilidade e relações internas mais horizontais (BERNO et al., 2021).

Nesse sentido, corroborando com Barbosa (2020), constata-se a existência de uma mescla dos modelos burocrático e gerencial no contexto organizacional da UFAL, com a presença de características de ambos os modelos na atuação dos Colegiados de Cursos de graduação, muito embora ainda predomine o burocrático.

Outro fator que foi apontado como dificultador para a realização das atividades do Colegiado de Curso foi a ausência e/ou a não participação efetiva de técnicos administrativos, conforme relato do entrevistado VC3:

[...] Talvez uma dificuldade sejam os técnicos, que a gente tem dificuldade de manter um técnico no colegiado. Acho que a gente já vai para o terceiro, e entra e sai, não se mantém. Talvez seja isso [...] Agora, por exemplo, entrou o técnico que é aqui da Secretaria para ver se a gente consegue, porque o outro não conseguia estar presente nas reuniões, mesmo nas reuniões online não se fazia presente. Eles não entendem ainda o papel deles no colegiado... É importante tanto quanto um professor. Então, isso sim tem sido uma dificuldade, a presença dos técnicos (VC3).

A ausência dos técnicos também pôde ser constatada por meio da observação participante e atas das reuniões anteriores. Somente na segunda reunião observada do colegiado do curso C3 que o técnico se fez presente, nas demais reuniões observadas, dos cursos C1 e C2, os técnicos não compareceram. Além disso, em nenhuma das atas de reuniões analisadas foi possível verificar a presença do corpo técnico, indicando ser, de fato, um

problema institucional, uma limitação organizacional do modelo *multicampi* (MOREIRA; BENEDICTO; CARVALHO, 2019), consoante argumenta o entrevistado CC2:

Acho que eu não falei muito foi a questão de técnicos, que é um problema que a gente tem grave aqui na UFAL Arapiraca. Porque a coordenação nem tem técnico, para assuntos administrativos, nem TAE para assuntos acadêmicos. Os cursos não tem um, nem outro. A gente tem compartilhado e um número muito reduzido [...] Então isso é uma dificuldade que eu tenho sentido muito grande, porque tem coisas que eu faço que não era necessário fazer, não é da minha alçada, não é da minha obrigação... deveria ter um técnico que auxiliasse a gente, que dá um suporte nisso [...] Mas a coisa como funciona aqui dentro não permite isso, a organização geral... porque na minha cabeça o TAE deveria estar associado ao curso e deveria estar inclusive no grupo dos e-mails. Então tinha que ser uma coisa mais efetiva, porque de qualquer forma ele faz parte da coordenação. Mas a gente tem o problema do número reduzido de pessoas para um número de cursos que existem, e a gente não tem técnico (CC2).

Na configuração atual do *Campus* Arapiraca, não há servidores técnico-administrativos lotados especificamente nos Cursos ou Coordenações, todos estão distribuídos nos demais setores da instituição. Os que atuam mais próximos aos cursos são os técnicos da Secretaria Geral de Cursos, que atendem a todos os cursos, os Técnicos de Laboratório dos respectivos cursos e os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs), que auxiliam diretamente as Coordenações de Cursos, porém em uma proporção, atualmente, de 1 TAE para 3 ou 4 cursos, o que impossibilita o envolvimento e aprofundamento nas questões específicas de cada curso.

Geralmente, os técnicos que compõem os Colegiados de Cursos, como membros titulares, são os Técnicos de Laboratórios e os TAEs, que, além das reuniões e demais demandas dos cursos, precisam responder às demandas dos setores aos quais estão vinculados, comprometendo a participação no respectivo colegiado, conforme discorre TC1:

[...] Você imagina, eu estou aqui fazendo análises, hoje não, porque essa semana foi tirada para a aula. Mas quando eu estou fazendo análises, o tempo é muito curto, tem a questão das compras, tem outras coisas. Então, o ideal era que as pessoas tivessem um pouco mais de tempo para ler e estudar o que está sendo passado pelo colegiado (TC1).

Logo, convergindo com o apontado por Ramos e Pimentel (2020), a expansão do *Campus* Arapiraca da UFAL, proporcionada pelo programa REUNI, não foi seguida pelo aumento equivalente no número de professores e técnicos administrativos, determinando uma organização e funcionamento diferenciados para o *campus*, bem como posturas também diferenciadas por parte dos seus atores.

Com relação aos processos de avaliação do curso, atribuição também prevista de forma expressa para o Colegiado de Curso de graduação da UFAL, em seu Regimento Geral, observou-se, dentre os cursos analisados, atuações diferenciadas, mas que se aproximam em alguns pontos e se distanciam em outros. Na visão do entrevistado CC1:

[...] a gente nunca fez avaliação, tanto docente como discente, porque como a gente sempre teve uma aproximação muito grande para conversar, para avaliar, para ver... É tanto que a gente não viu muita necessidade da questão da avaliação, porque a gente está sempre conversando com os alunos, sempre está conversando com os professores e sempre está tentando ver o que pode ser melhorado, o que que não pode ser melhorado... Mas, claro, sempre respeitando o professor da disciplina (CC1).

Tal visão é refutada pelos demais membros do próprio Colegiado de Curso C1, que confirmam a não realização ou participação do colegiado em processos de avaliação do curso, mas destacam a necessidade e importância dessa ação:

Em termos de avaliação do curso, pelo menos até hoje, foi um ponto que a gente nunca debateu. Desde que eu entrei... Eu sei que vai ter o ENADE, provavelmente a minha turma vai ser a que vai fazer a prova agora, mas, desde que eu entrei no colegiado, a gente nunca debateu sobre esse ponto. Acho que é até um ponto a ser inserido, que está precisando de uma avaliação... é importante (AC1).

Nenhuma. Esse é um dos problemas que nós não corremos atrás... Então, se você não avalia, se você não é questionado, também não tem porque você mudar, porque, entre aspas, o time que está ganhando não se muda, mas não está ganhando... E mexer nos professores, mexer em carga horária, se mexe muito na vaidade deles (DC1).

Sendo assim, diante da contradição apresentada e dos argumentos de DC1, fica evidente a complexidade nas relações de poder e processos decisórios (PASCUCI et al., 2016) que se faz presente no gerenciamento dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus Arapiraca*.

De modo similar, o entrevistado CC2 também relata que o colegiado está aquém no que diz respeito à avaliação do curso, não atua como deveria e não promove o aprofundamento necessário sobre o tema.

Isso não se discute, não. O que eu fiz nos últimos semestre foi criar uma avaliação interna. Eu criei um formulário e mandei para os alunos de avaliação interna [...] Quando eu fiz isso, mandei o resultado para cada professor individualmente e acabou aí o processo. Não existe uma discussão atuante sobre o que é que a gente vai fazer para melhorar. Não existe ação, não existe contribuição sobre essa questão da avaliação [...] não existe uma discussão posterior sobre isso. Não existe esse processo de discussão, o que é que a gente vai melhorar... A gente leva mais em

consideração a situação do aluno, como é que está, principalmente de disciplinas que ele perde... levando consideração o processo de avaliação, não tem não... Não atua nisso, o colegiado (CC2).

A exceção mais uma vez fica por conta do Colegiado de Curso C3, que demonstra uma atuação distinta dos demais, destacando-se positivamente. Segundo os entrevistados, há um envolvimento total do colegiado nos processos de avaliação do curso, desde a organização interna, os instrumentos, a conscientização dos discentes e docentes sobre os critérios, até as avaliações externas, conforme descrito por CC3:

São dois movimentos aí. Um de autoavaliação e outro de avaliação externa. O colegiado tem trabalhado agora uma revisão dos instrumentos de autoavaliação, que implicam tanto a autoavaliação docente como discente, como de curso. E a gente tem aquela outra avaliação que é feita institucionalmente, porque a CPA já faz um movimento nesse sentido, e a gente acompanha, como também agora um outro que é em relação a essa matriz que a gente está. Inclusive, na última reunião do colegiado, um ponto foi que a gente colocasse a questão de unificar os instrumentos de avaliação para que os módulos, mesmo sendo distintos, tivessem o mesmo direcionamento em relação à avaliação. Então isso é muito importante. E tem avaliação externa. A gente é avaliado, por exemplo, pelo MEC, com aquelas avaliações de curso que a gente já conhece, mas também existe a avaliação de desempenho que a própria instituição faz. A gente sabe que quando se faz uma oferta, se dimensiona professores para aquela oferta, então a gente também está avaliando o que é que o curso está respondendo em relação à sua matriz, qual é a carga horária dos professores que lá estão, avaliação de titulação dos professores, de produção... E uma coisa importante agora recente foi a atualização do currículo Lattes, porque a gente sabe que é uma questão individual, mas que de algum modo repercute no todo do curso. Quem está conseguindo produzir, quem não está... Então isso também é importante (CC3).

Assim, de modo geral, diante de tudo que foi exposto e levando em consideração as atribuições que são previstas para o Colegiado de Curso de graduação da UFAL, percebe-se que as atribuições desempenhadas pelos Colegiados dos Cursos C1 e C2 se distanciam bastante daquilo que é esperado para o órgão, limitando-se ao atendimento das questões burocráticas e corriqueiras que surgem no dia a dia (CARVALHO; SOUSA, 2017), enquanto que o Colegiado do Curso C3, embora também lide com questões burocráticas equivalentes, consegue contemplar praticamente todas as atribuições que lhes são previstas ou até mais, desempenhando um papel muito mais significativo para o curso.

Cabe destacar que o Curso C3 é um dos maiores do *campus*, em termos de quantitativo de professores. Contudo, para além disso, acredita-se que a diferença de funcionamento e desempenho dos colegiados se justifica por alguns fatores que puderam ser constatados na atuação do Colegiado de Curso C3 e que não foram encontrados nos Colegiados de Cursos C1 e C2, tais como: maior engajamento dos membros, senso de

pertencimento, reconhecimento da importância do colegiado para o curso, ênfase do lado humano nas relações, reconhecimento e valorização do discente.

Além disso, em virtude dessa postura, principalmente de acolhimento e maior atenção ao discente, foi possível constatar mais nitidamente o aspecto acadêmico nas discussões e decisões do colegiado, como, por exemplo, em processos de afastamento docente, em que foi ponderado o impacto do afastamento na qualidade do ensino. Da mesma forma, a oferta acadêmica, que ao ser discutida levou em consideração a interdisciplinaridade e a capacidade de aprendizagem dos estudantes, diferentemente dos outros colegiados analisados, que priorizaram os aspectos burocráticos. Ainda, verificou-se uma preocupação dos membros do Colegiado de Curso C3 com o curso, seu crescimento, a produção acadêmica, a extensão e a formação dos alunos, aspectos que não foram percebidos nem nas entrevistas e nem na observação participante dos demais colegiados.

Assim, levando em consideração as respostas dos diversos questionamentos realizados, percebe-se que, de fato, há uma amplitude considerável de atribuições e responsabilidades que são executadas pelos Colegiados de Cursos, sejam elas de natureza acadêmica ou administrativa, retratando a complexidade envolta do órgão. Contudo, pôde-se observar que algumas dessas atribuições são mais frequentes e comuns aos diferentes colegiados analisados, conforme sumarizado no Quadro 13:

Quadro 13 – Principais atribuições desempenhadas pelos Colegiados de Curso

Natureza	Atribuições
Acadêmica	Atender às demandas pedagógicas, didáticas e curriculares dos estudantes; Promover o acompanhamento dos estudantes do curso, direta ou indiretamente; Discutir aspectos sobre o PPC, aprovando as proposições do NDE; Analisar pedidos de aproveitamento de estudos; Discutir aspectos relacionados ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dificuldades, prazos, homologações de defesas.
Administrativa	Analisar processos de discentes: prorrogação de curso, rematrícula, reabertura de matrícula, trancamento de matrícula, reopção, reintegração, dispensa de disciplina, entre outros; Discutir sobre a organização e funcionamento geral do curso, dinâmica de aulas, salas, laboratórios, etc; Definir os horários dos professores, as cargas horárias e distribuição de disciplinas; Discutir e promover ajustes na matriz curricular; Deliberar sobre os processos de afastamentos docente para qualificação, eventos, congressos, viagens, pesquisas; Discutir os trâmites para contratação de professor substituto; Discutir a oferta acadêmica, promovendo os devidos ajustes; Debater questões sobre compras; Promover o monitoramento/acompanhamento da atividade docente; Promover resolutivas para os casos que não encontram respaldo total nas normas (casos omissos).

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023)

Desse modo, torna-se evidente a predominância da natureza administrativa no desempenho das funções dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca. Cabe frisar que estas atribuições não são taxativas, embora estejam presentes na atuação do órgão, pois, conforme apresentado, outras atribuições podem ser desempenhadas, inclusive alternando entre as naturezas acadêmica e administrativa.

4.5 A Tomada de Decisão no Âmbito do Colegiado de Curso

No intuito de responder ao quarto objetivo específico e melhor compreender o papel exercido pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca, foram realizados alguns questionamentos que buscaram elucidar o processo de tomada de decisão no âmbito destes órgãos.

Conforme apresentado na seção anterior, alguns entrevistados relataram um excesso de responsabilidades para o Colegiado de Curso em algumas situações, de modo que decisões que deveriam ser tomadas institucionalmente pela alta administração ficam, muitas vezes, a cargo dos colegiados, os quais podem deliberar de maneiras distintas, da forma que melhor lhe atendam, refletindo a autonomia atribuída ao órgão e, consoante Paiva e Campos (2018), a complexidade dos processos decisórios no contexto universitário.

Nesse sentido, ao serem questionados especificamente sobre o nível de autonomia do colegiado naquilo que concerne ao curso, foi praticamente um consenso que o órgão possui um elevado grau de autonomia para tomar decisões, tanto nas questões acadêmicas quanto nas administrativas, conforme sinalizado por VC2:

De certa forma, dentro do que é planejado pela Ufal, eu acho que a gente tem uma certa autonomia... A gente conseguiu montar uma grade curricular diferenciada, onde os dois últimos semestres são eletivas bem mais específicas para o aluno dizer, olha, eu quero seguir a área x, então eu vou pegar essas 4 disciplinas aqui da área x. Outro quer seguir a área y, ele consegue montar um perfil de formando, um perfil profissional para ele. E era uma coisa que a gente queria muito, que é diferente dos outros cursos. Então, para ter ideia da autonomia, a gente conseguiu fazer isso quando a PROGRAD tinha dúvidas, não sabia dizer para a gente, explicar o que era uma disciplina eletiva, como ela funcionaria dentro de um currículo. Então, assim, a gente tem bastante autonomia para decidir as coisas (VC2).

Ou seja, embora a burocracia esteja fortemente presente em toda a instituição, há indícios de descentralização nas decisões e de certa flexibilização em alguns processos e procedimentos, tendo em vista a elevada autonomia concedida ao Colegiado de Curso nas

questões internas, o que em parte se justifica pela composição dessa instância, a qual é formada majoritariamente por docentes altamente especializados e intimamente relacionados ao curso, sendo, conforme aponta Vignati (2019), os responsáveis pela identidade do curso.

O entrevistado VC1 corrobora, mas também aponta um excesso de autonomia em alguns pontos, o que também pode sugerir, mais uma vez, um repasse de responsabilidades de outras instâncias para o órgão:

Eu acho que tem autonomia sim, pra tudo... Não tem uma interferência de cima para baixo não, tem autonomia para tomar as decisões relativas ao curso em si. Talvez até demais em alguns pontos, por exemplo, durante o período de ensino remoto havia demanda para oferta de atividades práticas, que a gente é um curso essencialmente prático, tem a parte teórica, mas tem um componente prático muito importante para que o conteúdo das disciplinas seja passado e fixado. E as decisões relativas a isso, de cima para baixo, do conselho, enfim, ficava jogando tudo para o colegiado, quando o colegiado não tinha competência para tomar essas decisões. E aí a gente estava lidando com a questão de saúde, de conhecimento com relação à doença... Então eu vejo que a autonomia é importante, é necessária, mas em alguns pontos, como esse caso durante o período do ensino remoto, foi uma autonomia exagerada. A gente deveria receber uma orientação mais fechada de cima para baixo, que isso implica responsabilidade (VC1).

Complementando o exposto, o entrevistado DC3 argumenta que:

Bom, como eu te falei, total... eu acho que até passa um pouco do nível de autonomia. Eu acho que a gente tem autonomia demais. Acho que é muito solto... de respaldo, de a gente precisar ir buscar... várias vezes a gente fica em dúvida, o que que tem na legislação, o que que tem na normativa, o que que tem lá no CONSUNI... Então a gente se divide, vai lá buscar isso, vamos ler os documentos, vamos ver o que que tem na resolução tal. Então, eu sinto essa sobrecarga... porque se a gente lê algo errado... Teve até um tempo, acho que foi no ano passado, eu deixei passar uma resolução, eu não vi, aí a gente acabou fazendo uma coisa errada, de uma atuação, porque a gente não viu uma determinada normativa da UFAL. Então, eu acho que é um pouco até demais, faltaria assessoria para nós, um suporte mais técnico (DC3).

Desse modo, verifica-se que os Colegiados de Cursos de graduação, no contexto do *Campus Arapiraca*, possuem autonomia para tomar decisões que dizem respeito à organização e funcionamento do curso, principalmente nas questões acadêmicas, a exemplo da organização curricular, por meio de alterações no PPC.

Nas questões administrativas há uma limitação maior, uma vez que são pautadas em normas e possuem regras, mas, em determinadas situações, também foi possível constatar certa flexibilidade, a exemplo da prorrogação do prazo de integralização curricular, que de acordo com a norma só é permitida uma única vez (UFAL, 2005), porém comumente ocorre por mais vezes, desde que o colegiado se posicione de forma favorável.

Entretanto, esse grau de autonomia também tem sido visto como algo negativo, uma vez que gera insegurança e confusão nos sujeitos, impactando diretamente nos processos de tomada de decisão do órgão, conforme foi possível constatar em uma das reuniões observadas, onde todos os membros ficaram confusos em como proceder diante de um processo administrativo que já havia sido indeferido pelo colegiado, mas que o discente reabriu acionando uma instância superior, seguindo o previsto na norma.

Ao invés de deliberar sobre a situação, a instância superior deixou a decisão final a cargo do colegiado, corroborando com o entendimento apresentado de haver um certo nível de descentralização nas decisões e elevada autonomia para o Colegiado de Curso decidir sobre temas mais locais (PHAM et al., 2019).

Assim, percebe-se que a tomada de decisões no colegiado é baseada, principalmente, no aparato normativo da instituição, conforme apresentado pelos entrevistados:

[...] a gente não faz nada que não esteja na Resolução. Sempre que tem alguma coisa em que possa ser tomada a decisão e não tem Resolução (naquele momento), a gente procura antes a Resolução. A gente sempre deixa em *stand-by* na reunião do colegiado, mas deixando claro que vai ser procurada a Resolução para amparar aquilo ali. Se não tiver, a gente não toma decisão. Isso é uma questão tanto de proteção para gente como para o próprio discente ou para a própria situação, porque como é que você vai tomar a decisão por uma coisa que não está embasada? Não tem como, não vai ter validade aquilo, não vai ter peso. Não é uma decisão, é um achismo (CC1).

Tem essa preocupação de não fugir à regra nas decisões. Às vezes, muitas coisas, como você perguntou antes, tem alguma reunião ou algum tema que perdura mais de uma reunião? Às vezes a gente para e alguém questiona, isso que a gente está discutindo, como é que funciona na UFAL, alguém sabe? Aí justamente é aquela situação de estender um tema para outro cenário, para outra reunião, para que alguém traga essas informações com mais consistência para a gente poder tomar decisões e encaminhar (VC2).

De forma semelhante, o entrevistado CC3 corrobora com o que foi apresentado por CC1 e VC2 e acrescenta que, além das normativas locais da UFAL, também levam em consideração a legislação externa:

Acredito que o colegiado procura atuar dentro das normas. E quando há alguma dúvida em relação a isso, o colegiado tem tido o bom senso de não responder, de aguardar, de pedir parecer... Vez ou outra, a gente acaba esbarrando em dúvidas nesse sentido e a gente suspende a pauta ou a gente adia para um outro momento até que a gente tenha esclarecimento. A gente teve alguns problemas, por exemplo, com questões legais, na época da pandemia, com afastamentos que a gente entendia que não eram necessários e a gente procurou ver o manual de biossegurança da instituição, procurou ver o que estava na legislação do trabalho. Então, antes de aprovar certas coisas, quando a gente teve dúvida em relação a isso, a gente foi

procurar ou nas normativas da própria Ufal ou naquilo que está na legislação nacional (CC3).

Por serem órgãos colegiados, as decisões são, de fato, tomadas coletivamente, respeitando-se os diferentes pontos de vista e prevalecendo o interesse da maioria, conforme exposto pelos entrevistados DC2, DC1 e DC3. Ou seja, conforme aponta Fernandes (2012), os Colegiados de Cursos se configuram, dentro do contexto organizacional, como valiosos instrumentos de socialização do poder e legitimação da gestão democrática, como mostram os trechos a seguir:

Normalmente existe uma listagem dos pontos de pauta apresentados previamente. Então no momento da reunião, quem propôs aquele ponto de pauta realiza a apresentação, abre-se para a discussão da visão de todo o mundo, quando não se tem uma definição mais clara, durante a discussão, a gente sempre abre para a votação. Quando começa algum tema a ficar muita gente falando, sem consenso, a gente sempre abre para a votação. Em outros casos é tão fácil chegar a um consenso que durante as próprias apresentações das visões a gente só lista quais seriam as observações a serem realizadas [...] Eu não vejo problemas gerados em relação às decisões que são tomadas ou outras questões relacionadas ao curso (DC2).

Geralmente o problema é exposto, cada um opina e ocorre a votação. Isso aí também nunca tive problema. Eu acho que o coordenador nunca fez um *ad referendum*, que também se fizesse, explicando a situação coerentemente... Às vezes ele já pergunta também no *WhatsApp* antes. A opinião do colegiado nunca foi centralizada dentro de um membro do colegiado, sempre foi muito participativo... E democrático, sempre foi (DC1).

Já o entrevistado DC3 destaca que além do exercício da gestão democrática, no geral, o grupo é bastante coeso, compreensivo e humano, o que facilita os trabalhos:

A gente, geralmente, é mais ou menos unânime, não tem muita divergência. Eu acho que também todo mundo escuta o outro. A gente está sempre aberto a ouvir a opinião do outro, até para mudar ou não de opinião, para votar junto ou divergir. Mas, é sempre muito democrático. Pelo menos nunca presenciei muitas brigas, não tem isso... de ânimos alterados... Como eu te falei, é um grupo muito tranquilo (DC3).

Contudo, no exercício da gestão dos cursos, algumas decisões, conforme mencionado pelos entrevistados, são tomadas de forma *ad referendum* pelo coordenador do curso, em virtude da urgência ou extrema necessidade, mas, posteriormente, tão logo seja possível, essas decisões são relatadas em reunião para ciência e validação dos demais membros do colegiado. Há, ainda, algumas decisões mais simples e corriqueiras que também ficam a cargo do coordenador, conforme descrito por Antunes (2017), são aquelas que geralmente não

demandam nenhum aprofundamento específico, que são de procedimento padrão, mas que também estão previstas nas normas e orientações institucionais.

Nesse sentido, embora o coordenador seja o presidente do colegiado e exerça função gratificada, de chefia, ele não detém poder diretamente sobre os demais membros, pelo contrário, o poder é distribuído e o grupo que o exerce, cabendo ao coordenador organizar as demandas, gerenciar os conflitos, promover a articulação com as demais instâncias e os meios para efetivar as determinações do colegiado (GANEO et al., 2018; MINTZBERG, 2012).

Essa conjuntura, de compartilhamento de poder, como alertam Matos et al. (2019), pode induzir a formação de coalizões, uma vez que a racionalidade política é predominante nas decisões, o que é corroborado pela fala do entrevistado DC1:

Então, por exemplo, na época que eu fui coordenador, eu tentei organizar a carga horária dos professores, então, quando você pensa em mexer em uma carga horária, o dia da semana de dar aula, foi problema... o pessoal achou que eu estava com perseguição para fulano ou ciclano... então isso era um problema que, na época, existia um grupo grande dentro do curso que se você fosse mexer o cara, “não, você tá querendo perseguir fulano, ciclano...” Então acaba que você não faz (DC1).

Ou seja, não é raro que ocorram situações conflitantes e contradições de interesses dentro do Colegiado de Curso de graduação, principalmente envolvendo a figura do coordenador, pois invariavelmente é o membro que exerce algumas funções específicas e também o articulador da dinâmica funcional do órgão. Assim, conforme apontado por Pascuci et al. (2016), tais situações, de disputa de poder, acabam impactando diretamente nos processos de tomada de decisões e aumentando ainda mais a complexidade organizacional.

Outro ponto que tem influenciado bastante a gestão e tomada de decisão nos Colegiados de Cursos do *Campus Arapiraca* é a falta de conhecimento e de capacitação dos seus membros para atuar na gestão, “porque a gente não tem formação para gestão... ninguém faz concurso para colegiados, faz concurso para dar aula. Aí quando você entra diz, olha, agora tem um combo aqui, tem ensino, pesquisa, extensão e gestão” (CC3).

Do mesmo modo, o entrevistado DC3 afirma que “[...] a gente tem que ter um domínio, tem que buscar e é um domínio que a gente não tem, porque eu sou docente, eu não estou preparada para a gestão, para a administração” (DC3) e, segundo DC1, “[...] não veio uma cartilha de funções, no meu ponto de vista, eu sou um gestor, eu tenho que fazer essa roda girar. Então, se fosse necessário dar uma aula diferente, eu daria aula diferente. Então eu trabalhava em função do curso” (DC1).

Já o entrevistado CC1, concordando com Pinto, Martins e Farias (2019), relata que a aprendizagem acontece durante o próprio exercício da função, porém o tempo é relativamente curto para se apropriar de tudo.

Bom, primeiro é falta de informação. Geralmente, quando a gente entra, a gente não tem experiência, aí a gente precisa aprender tudo... E quando a gente está pegando o ritmo tem que sair para poder outro entrar. Isso é uma coisa que a gente está tentando diminuir, esse espaço (CC1).

Ainda, foi possível constatar, através dos questionamentos que objetivavam levantar o perfil dos participantes, que nenhum dos entrevistados possui algum tipo de formação ou especialização voltada para a gestão, todos possuem formação diretamente relacionada ao curso ou área de atuação. Ou seja, conforme aponta Meyer Jr (2014), os gestores universitários são, geralmente, especialistas capacitados para atuarem nas respectivas áreas de formação e não necessariamente na área de gestão ou administração.

Dessa forma, corroborando com os achados de Magalhães et al. (2017), constata-se que os processos decisórios, no âmbito dos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca, são marcados pela falta de planejamento, improvisação, imediatismo, e repetição de práticas, o que também é reforçado pelo entrevistado TC2:

[...] Acho que quem fez lá atrás ensinou quem vem fazendo agora... Eu percebo que os professores não têm muito o hábito de ler, por exemplo, quais são as atribuições do coordenador. É muito um coordenador que passa para o outro... Essa é a situação, mas em via de regra, eles seguem direitinho todo o rito (TC2).

Quando questionados sobre quais instâncias o colegiado mais interage nos processos de tomada de decisão, as principais respostas foram NDE, Direção Acadêmica, Gerência de Graduação (GGRAD) e Gerência de Registro e Controle Acadêmico (GRCA), internamente ao *campus*, e, externamente, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). De acordo com os entrevistados, o acesso às instâncias externas, notadamente da sede, deve-se principalmente à falta de autonomia institucional do *Campus* Arapiraca em algumas situações como emissão de portarias, pareceres para fundamentar as decisões e acesso aos sistemas, conforme discorre CC3:

[...] A questão, por exemplo, de a gente não ter algumas coisas descentralizadas para o *Campus* Arapiraca impacta e muito. Porque imagina, você tem uma portaria do colegiado, você passa quatro meses para sair essa portaria. Quer dizer, se a gente fosse uma universidade, o trâmite aqui era outro, muito mais célere. Então eu acho que é muito fruto do processo nosso de organização institucional. Então, não é nem daqui, necessariamente, mas porque algumas demandas que a gente não tem

autonomia, que não estão na nossa governabilidade, elas demandam para o nível central. E aí elas entram num fluxo de muitas outras demandas que vêm de *campus* e *campus* (CC3).

Ou seja, embora haja consenso no entendimento de que os Colegiados de Cursos possuem autonomia para tomar decisões sobre questões que dizem respeito aos cursos, o mesmo não ocorre em uma situação mais macro, enquanto *campus*, onde os entraves institucionais se tornam mais evidentes e, conforme aponta Barbosa (2020), há uma centralização maior das decisões na administração central.

Dessa forma, verifica-se que há, de fato, algumas limitações organizacionais no *Campus Arapiraca*, e conseqüentemente nos seus órgãos e setores, que geram uma maior dependência, em determinados assuntos, de outras instâncias da sede, característica que, segundo Andrade e Pimenta (2020), é bastante comum nos *campi*, principalmente os localizados no interior, das universidades que se estruturam através da configuração *multicampi*.

Ademais, é possível constatar uma multiplicação de setores com finalidades semelhantes, mas com proporção e poder de decisão diferentes, o que eleva consideravelmente a complexidade organizacional (VIGNATI, 2019) e a morosidade dos processos e demandas, uma vez que ocorre, também, uma multiplicação das etapas dos processos que precisam tramitar por tais instâncias, como por exemplo, algumas demandas do *Campus Arapiraca* que precisarão passar pela GGRAD e/ou Direção Acadêmica para só então seguirem para a PROGRAD, enquanto que uma demanda similar na sede teria um fluxo direto.

Nesse sentido, além da lentidão excessiva nos procedimentos, o entrevistado DC3 argumenta que, em diversas situações, o processo de tomada de decisão no colegiado também é bastante dificultado por problemas de comunicação com os outros setores da UFAL, especialmente da sede, o que para Bizerril (2020) também tem sido um problema frequente nas universidades *multicampi*.

Logo, percebe-se que, além de tais constatações serem reflexo do modelo organizacional *multicampi* adotado pela UFAL, elas também remetem à burocracia institucional e suas disfunções, a exemplo da morosidade, excesso de regras, formalismo e hierarquização (PAIVA; CAMPOS, 2018), que, na visão da maioria dos entrevistados, se fazem bastante presentes e impactam de forma negativa na atuação e tomada de decisão dos colegiados, conforme exposto pelo entrevistado CC2:

Impacta muito, porque é um processo muito burocrático. Eu acredito que esteja em toda a instituição. Eu acho que não existe, nesse caso, nessas decisões institucionais, uma coisa que não seja burocrática. Acho que é uma coisa da universidade, por causa do sistema, como funciona o todo. E aí impacta muito negativamente [...] Até para receber esses computadores de doação foi difícil, porque chegou no dia, foi feito um termo, o motorista ia buscar, mas o motorista não carrega os computadores, aí tinha que ter alguém para ajudar ele a carregar, mas os meninos que fazem o transporte (carregam o material) não podem viajar (sair das instalações do *campus*). Então foi confuso pra gente receber a doação. Chegou aqui a doação, vamos tomar... a gente precisa de um termo de doação, aí a receita federal disse que esse papel que eles mandaram é equivalente, mas a UFAL precisa de um termo (específico), então é difícil... Essa parte burocrática empata muito, atrapalha muito... (CC2).

Um outro aspecto relacionado à burocracia da UFAL, abordado pelo entrevistado DC2, é a não efetividade de algumas normas, principalmente as relacionadas ao sistema acadêmico da instituição, que são padronizadas e, a princípio, automatizadas, mas, muitas vezes, não são cumpridas, gerando problemas para o colegiado lidar posteriormente. Ou seja, embora exista a previsão normativa, em algumas situações, é necessário que o colegiado se manifeste para que haja a efetivação, tornando-se um processo confuso:

Um dos problemas que tem aqui na UFAL é justamente, tem normas, que existem no papel, o sistema deveria implementar essas normas, mas o sistema permite que elas não sejam seguidas, por exemplo. Como eu mencionei a questão do desligamento do aluno. O aluno que está há tantos semestres sem realizar a matrícula também deveria ser desligado. Aí, se o aluno ficar nesse período sem realizar a matrícula, depois em um belo momento ele retorna e o sistema não barra essa descrição. Esse é um exemplo (DC2).

Assim, conforme alertam Paiva e Campos (2018), percebe-se que o modelo burocrático e as suas disfunções acabam gerando implicações na UFAL como um todo e, conseqüentemente, na atuação dos Colegiados de Cursos de graduação do *Campus* Arapiraca, interferindo diretamente nos procedimentos adotados, na conduta dos indivíduos e nos processos decisórios destes órgãos.

5. PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Para atender ao último objetivo específico do estudo – propor, com base nos resultados desta pesquisa, ações de melhoria para a atuação dos Colegiados de Curso –, bem como cumprir uma das exigências do programa PROFIAP, o presente capítulo apresenta o Produto Técnico-Tecnológico escolhido.

Diante do diagnóstico da pesquisa e dos principais problemas identificados, optou-se por propor um Programa de Desenvolvimento de Gestores Acadêmicos, o qual pode ser composto por cursos, eventos, projetos e demais ações como a elaboração de um guia prático para os membros do colegiado, a atualização do Manual do Coordenador da UFAL, entre outras. No intuito de obter uma maior efetividade, o Programa deve ser executado a médio e longo prazo, de modo a eliminar ou diminuir significativamente a presença desses problemas, quais sejam:

- ▶ Falta de clareza dos membros sobre o papel do colegiado;
- ▶ Falta de conhecimento sobre as principais normas que dizem respeito ao órgão;
- ▶ Ausência/baixa participação dos representantes técnicos nas discussões e no apoio;
- ▶ Baixo nível de participação dos demais membros do colegiado, gerando uma maior centralização de tarefas na figura do Coordenador do curso;
- ▶ Confusão entre Colegiado de Curso e NDE;
- ▶ Excesso do viés burocrático nas decisões;
- ▶ Falta de planejamento, acompanhamento e controle das atividades desempenhadas pelo órgão.

Dentre as ações do Programa, propõe-se um Curso de Capacitação/Treinamento que leve em consideração as especificidades e limitações do *Campus* Arapiraca, especialmente no que se refere à limitação de pessoal. O curso/treinamento será destinado a todos os membros dos Colegiados de Cursos da instituição e se dará conforme detalhamento abaixo:

1. NOME

Gestão Acadêmica e Administrativa no Colegiado de Curso de Graduação.

2. PERÍODO E HORÁRIO

De acordo com a necessidade e disponibilidade da instituição, podendo ocorrer, inclusive, no formato presencial ou remoto.

3. CARGA HORÁRIA

30 horas.

4. PÚBLICO-ALVO

Membros titulares e suplentes dos Colegiados de Curso de graduação, sejam docentes, técnicos ou alunos.

5. NÚMERO DE VAGAS

20 vagas.

6. JUSTIFICATIVA

Conforme mencionado, a presente ação justifica-se por meio do diagnóstico da pesquisa e dos problemas identificados, que remetem principalmente à falta de clareza sobre o real papel do colegiado e de cada membro específico no exercício da gestão dos cursos. O coordenador que desconhece as suas responsabilidades, as atribuições específicas do órgão e as normas relacionadas pode basear sua atuação em improvisações e replicação de métodos. Os demais docentes por não reconhecerem seus papéis acabam não atuando com efetividade, da mesma forma que os técnicos que não entendem a sua função no colegiado terminam se ausentando. Os estudantes, em grande parte, por falta de discernimento e encorajamento atuam de maneira bastante discreta e pouco efetiva.

Logo, acredita-se que através da capacitação/treinamento será possível reduzir essas distorções e propiciar um maior envolvimento dos membros, com mais efetividade, nas ações do colegiado, ao elucidar as especificidades do órgão e aquilo que é esperado dele na instituição. Além disso, a presente ação pode funcionar como um guia, ao concentrar as principais informações e normas institucionais sobre os Colegiados de Cursos, facilitando o

acesso, tendo em vista a rotina acelerada da maioria dos membros e as dificuldades relatadas em encontrar as normas pertinentes.

7. OBJETIVOS

7.1 OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos membros dos Colegiados de Cursos uma melhor compreensão a respeito das atribuições e responsabilidades desses órgãos, de modo a reduzir incertezas e promover maior autonomia e segurança para os indivíduos exercerem suas funções.

7.2 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final da ação o participante será capaz de:

- ▶ Compreender o real papel do Colegiado de Curso de graduação;
- ▶ Conhecer as principais normas institucionais que dizem respeito ao órgão;
- ▶ Entender a importância do trabalho coletivo e da gestão democrática;
- ▶ Reconhecer o papel e o valor de cada membro na atuação do órgão;
- ▶ Perceber a relevância do olhar acadêmico nas ações e decisões;
- ▶ Diferenciar as discussões e pautas do colegiado e NDE.

8. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Módulo 1 – Gestão Universitária
 - Gestão Acadêmica e Administrativa;
 - Gestão Democrática.

- Módulo 2 – O Colegiado de Curso de Graduação e a Gestão
 - Conceitos e definições;
 - Lei nº 5.540/68, Reforma Universitária de 1968.

- Módulo 3 – O Colegiado de Curso na UFAL *Campus* Arapiraca
 - O Contexto Organizacional;
 - Atribuições gerais – Regimento Geral da UFAL;
 - Demais responsabilidades – Resoluções Internas (CEPE nº 019/2004, CEPE nº 25/2005, CONSUNI nº 06/2008, CONSUNI nº 65/2019, CONSUNI nº 61/2021);
 - O papel do Coordenador;
 - O papel do Vice-coordenador;
 - O papel dos demais docentes;
 - O papel do técnico;
 - O papel do discente;
 - O olhar acadêmico nas decisões;
 - Relatos de sucesso.

- Módulo 4 – O Núcleo Docente Estruturante
 - Resolução CONAES nº 01/2010;
 - Parecer CONAES nº 04/2010;
 - Resolução CONSUNI nº 52/2012.

9. METODOLOGIA

A dinâmica do curso/treinamento pretende uma interação entre a teoria e a prática, com aulas expositivas e dialogadas. Serão discutidos temas voltados ao Colegiado de Curso de graduação, sua origem, conceitos, bem como os principais documentos institucionais relacionados ao órgão. Aliado a isso, serão debatidas as vivências dos indivíduos, refletindo sobre caminhos alternativos. Além disso, pretende-se fazer uso de dinâmicas de grupo, estudos de caso e trabalhos em equipe, de modo a promover uma maior participação e integração entre os participantes, bem como apresentar alguns relatos de sucesso de colegiados que conseguem atuar de forma mais significativa.

10. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO

- ▶ Aplicação do formulário de Autoavaliação de Aprendizagem no início e no final da ação de capacitação, na primeira e na última aula, respectivamente;
- ▶ Participação nas atividades propostas, dentre outros critérios;
- ▶ Frequência mínima de 75%;
- ▶ Aplicação do formulário de Avaliação de Reação no último dia da ação.

11. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES/AULAS

Conteúdo	Período	Data	Horário	Carga horária
Módulo 1	A definir	Dia 1	14h - 18h	4 horas
Módulo 2	A definir	Dia 2	14h - 18h	4 horas
Módulo 2	A definir	Dia 3	14h - 17h	3 horas
Módulo 3	A definir	Dia 4	14h - 18h	4 horas
Módulo 3	A definir	Dia 5	14h - 18h	4 horas
Módulo 3	A definir	Dia 6	14h - 18h	4 horas
Módulo 4	A definir	Dia 7	14h - 18h	4 horas
Módulo 4	A definir	Dia 8	14h - 17h	3 horas

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o papel dos colegiados na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da UFAL *Campus* Arapiraca, unidade que foi concebida por meio do programa REUNI e que estabeleceu a configuração organizacional *multicampi* na instituição.

Para alcançar o objetivo proposto, por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa, foram identificadas, descritas e discutidas as características estruturais e de gestão do *Campus* Arapiraca, as atribuições acadêmicas e administrativas que são previstas para a atuação dos Colegiados de Cursos de graduação na UFAL, as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas por esses órgãos no contexto do *Campus* Arapiraca, bem como as especificidades dos seus processos de tomada de decisão.

Os dados analisados revelaram que na estrutura organizacional e na gestão tanto do *Campus* Arapiraca como da UFAL estão presentes, ao mesmo tempo, aspectos de diferentes modelos organizacionais, com maior predominância do modelo burocrático, tendo em vista, principalmente, a existência de uma hierarquia administrativa bem definida e o extenso aparato normativo que rege a instituição. Contudo, também foi possível identificar características que remetem ao modelo gerencial de gestão, como o uso de indicadores, mecanismos de controle dos resultados, alinhamento aos *rankings* nacionais e internacionais, critérios de avaliação por produtividade, entre outras.

Além disso, embora tenha sido constatada, por meio dos diversos documentos institucionais analisados, uma preocupação da UFAL em demonstrar a sua natureza *multicampi*, respeitando as diferentes concepções e os diferentes contextos, percebeu-se que o *Campus* Arapiraca ainda não possui um Regimento Interno próprio, que discipline suas atividades e especificidades, ocasionando problemas, muitas vezes, em virtude da replicação de métodos e procedimentos, além da ausência de respaldo para diversas situações.

Com relação às atribuições e responsabilidades previstas para os Colegiados de Cursos de graduação, constatou-se que elas são bastante amplas e diversificadas, tanto na dimensão acadêmica quanto na administrativa, englobando toda a dinâmica de funcionamento do curso, as questões e demandas de discentes e de docentes, porém é atribuído um destaque maior às competências relacionadas aos processos de avaliação do curso e à constante busca pelo seu desenvolvimento e aprimoramento, de modo que o colegiado é tido como uma instância essencialmente de gestão acadêmica.

Verificou-se que a UFAL preconiza um estilo de gestão próprio para os seus cursos de graduação, a qual é exercida pelo Coordenador e pelo colegiado, em conjunto, com o Coordenador assumindo o papel de porta-voz do colegiado, sendo o responsável pelos encaminhamentos das decisões coletivas e pela interlocução com os demais setores e instâncias da universidade e fora dela.

Também foi possível evidenciar que, no contexto da UFAL, o NDE foi concebido para auxiliar e dar apoio ao Colegiado de Curso nas questões acadêmicas, principalmente no que concerne à concepção, implementação e contínua atualização do PPC. Ou seja, diante das normas institucionais, também é previsto um trabalho em conjunto entre ambas as instâncias, com o NDE auxiliando no aprofundamento das discussões acadêmicas.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, observação participante e atas consultadas foi possível identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos analisados, constatando-se uma maior prevalência das funções administrativas/burocráticas e, ao mesmo tempo, uma distorção no funcionamento desse órgão, que modifica o seu papel ao deixar de exercer algumas funções acadêmicas que lhe são previstas.

Ademais, o fato de o colegiado tratar predominantemente de questões burocráticas faz com que os assuntos acadêmicos também sejam tratados com esse viés, ou seja, o modelo burocrático de gestão induz uma atuação cada vez mais focada nos processos e procedimentos, de modo que os meios se tornam os fins.

Embora na UFAL as decisões sejam pautadas prioritariamente nas normas e regras institucionais, para algumas situações não há uma orientação estritamente definida, ou seja, nem todos os procedimentos da instituição são padronizados, há certa flexibilidade para os colegiados decidirem e proporem soluções próprias, o que tem tornado alguns processos confusos e complexos.

Cabe destacar que, apesar de previsto nas orientações institucionais para o órgão, não foi constatado nenhum tipo de planejamento ou controle das ações executadas pelo Colegiado de Curso de graduação, o que contribui para a permanência de uma postura passiva, a repetição de métodos e a continuidade de práticas burocráticas.

Outro ponto que merece destaque é a relação e dinâmica de funcionamento entre Colegiado de Curso e NDE, em que percebeu-se uma sobreposição e ambiguidade muito grandes de membros e de funções, havendo repasse de atribuições e mistura de pautas. Os dados analisados levam a crer que o NDE não é atuante em boa parte dos cursos do *campus*, ficando as discussões centralizadas no colegiado.

De forma geral, foi possível constatar que os Colegiados de Cursos C1 e C2 atuam de forma semelhante, desempenhando mais atribuições administrativas/burocráticas do que acadêmicas/pedagógicas, com características que os aproximam mais do modelo burocrático de gestão. Esse perfil de atuação também é o que mais se aproxima da realidade dos quatro colegiados do *campus* que o pesquisador faz parte como representante técnico.

O Colegiado de Curso C3 demonstrou uma organização e funcionamento totalmente diferenciados, destacando-se positivamente ao revelar uma maior preocupação com o aspecto acadêmico das relações e decisões, o que se mostrou um diferencial significativo para o desenvolvimento do curso, tendo em vista ser o único do *Campus* Arapiraca com nota máxima no conceito do MEC. Ainda, diante das principais características apresentadas pelo Curso C3, embora não contemple plenamente, percebeu-se que o modelo de gestão gerencial é o que mais se aproxima da sua realidade.

No que se refere à tomada de decisão, embora o *Campus* Arapiraca apresente diversas limitações institucionais e grande dependência da sede, houve um consenso de que o Colegiado de Curso possui elevada autonomia para decidir sobre as questões que dizem respeito ao curso, sejam elas acadêmicas ou administrativas. Contudo, em determinadas situações, esse excesso de autonomia tem sido visto como um problema para os membros do colegiado, pois gera insegurança em alguns processos e procedimentos.

Por serem órgãos colegiados, constatou-se que, de fato, as decisões são tomadas coletivamente, porém, no exercício da gestão do curso, há também situações em que o coordenador toma decisões individualmente. Em virtude disso, talvez, justifica-se a existência de colegiados com uma maior centralização das ações na figura do coordenador, sobrecarregando-o.

A pesquisa revelou ainda que nenhum dos participantes possui algum tipo de formação acadêmica para atuar na gestão e que também não há nenhum tipo de capacitação interna para atuar no colegiado, nem mesmo para os coordenadores de curso, que exercem o papel de gestor, de modo que foi possível constatar nos processos decisórios a improvisação, o imediatismo e a repetição de práticas de gestores anteriores.

Dentre os principais impactos gerados pelo modelo organizacional *multicampi* da UFAL nos colegiados do *Campus* Arapiraca, destacam-se o excesso de morosidade, uma vez que grande parte das demandas e processos precisarão tramitar por instâncias internas ao *campus* para, só então, seguirem para instâncias superiores na sede, e a dificuldade de comunicação com os demais setores e instâncias, principalmente da sede. Tais aspectos têm impactado diretamente nos processos decisórios dos colegiados.

Dessa forma, verificou-se que os diferentes modelos organizacionais se fazem presentes e impactam diretamente na atuação e nos processos de tomada de decisão dos Colegiados de Cursos da UFAL *Campus* Arapiraca, ao tempo que contribuem, em conjunto, para uma melhor compreensão da realidade institucional desses órgãos. Assim, concorda-se com o entendimento de Barbosa (2020), Paiva e Campos (2018) e Vignati (2019), de que as universidades públicas brasileiras são instituições complexas de difícil enquadramento em um único modelo de gestão.

Além disso, os diversos modelos, somados às diferentes concepções e múltiplos objetivos e interesses, determinam desempenhos e papéis também diferenciados para os Colegiados de Cursos de graduação. Contudo, acredita-se que o papel desempenhado pelo Colegiado de Curso C3 seja o mais relevante e o que mais se aproxima do ideário da instituição, demonstrando um maior equilíbrio entre as atribuições acadêmicas e administrativas desenvolvidas, além dos demais aspectos organizacionais do órgão que podem contribuir para a correção das distorções e limitações identificadas nos outros colegiados.

Como limitações da presente pesquisa, é possível apontar a carência de estudos na literatura acerca do Colegiado de Curso de graduação, uma vez que as buscas realizadas nas diversas bases de periódicos acadêmicos e repositórios de dissertações e teses retornaram muito poucos estudos sobre a temática.

Uma outra limitação está relacionada à escolha dos colegiados que compuseram as análises, sendo apenas três e todos do tipo bacharelado, embora de áreas do conhecimento distintas. O principal fator que contribuiu para essa escolha foi a ausência ou inexistência de representantes técnicos administrativos nos Colegiados de Curso do *campus*, estando muitos deles afastados no momento da coleta de dados e outros com representatividade apenas formal, sem uma efetiva participação. Além disso, a agenda de alguns coordenadores se mostrou como um dificultador e também influenciou na escolha dos cursos, pois poderia inviabilizar a pesquisa.

Assim, para estudos futuros, sugere-se uma ampliação no número de colegiados analisados, incluindo cursos de licenciaturas e de novas áreas do conhecimento, e o acréscimo de outros *campi* ou Unidades do interior da UFAL, a fim de verificar se os resultados se assemelham ou se distanciam.

Também seria interessante um estudo que investigasse, de forma semelhante, instâncias que se encontram um pouco acima dos Colegiados de Cursos na hierarquia institucional, a exemplo das Diretorias, de modo a analisar a sua atuação frente aos aspectos

acadêmicos e administrativos, bem como o impacto dessa atuação na dinâmica de funcionamento dos colegiados.

Por fim, ressalta-se a importância do papel do Colegiado de Curso na organização e funcionamento dos cursos de graduação, uma vez que suas decisões podem interferir diretamente nos resultados da instituição. Assim, espera-se que o presente trabalho tenha contribuído para ampliar a compreensão a respeito dessas organizações tão singulares e complexas que são as universidades públicas federais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. R. DE. **Gerencialismo e Transformações no Ensino Superior Federal: uma Análise à Luz da Experiência UFBA**. XXXVI Encontro da ANPAD. **Anais**. Rio de Janeiro - RJ: 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_APB507.pdf>. Acesso em: 25/03/2022.
- ALONSO, A.; LIMA, M.; ALMEIDA, R. DE. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: CEBRAP, 2016.
- ALTBACH, P. G. The emergence of a field: research and training in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 8, p. 1306–1320, 2014.
- ALVES, L. **Gestão em Instituições de Educação Superior: proposta de referencial fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento**. (Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171724/343047.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03/06/2022.
- ANDRADE, C. M. P. DE; PIMENTA, L. B. Estrutura e Organização na Universidade Multicampi. **PLURAIS - Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 96–122, 2020.
- ANTUNES, T. C. M. **Gestão Acadêmica: proposta de manual para coordenadores de cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. (Dissertação de Mestrado em Administração Universitária) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177773>>. Acesso em: 25/06/2022.
- ARONI, A. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 3, p. 219–243, 2017.
- BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations**. New York: John Wiley & Sons, 1971.
- BALDRIDGE, J. V. **Organizational characteristics of colleges and universities**. DEAL, T. (ed.) *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: Mcutchan, 1983.
- BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. **O MODELO MULTICAMPI DE UNIVERSIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE**. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. **Anais**. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114920/2013281 - O modelo Multicampi de universidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24/10/2022.
- BARBOSA, M. A. C. Modelo de gestão burocrático ou gerencialista: estudo em uma universidade federal do brasil. **Pensamento & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 1–16, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo / tradução L. A. Reto & A. Pinheiro**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNO, M. DE F. et al. **A influência do gerencialismo na gestão de instituições de ensino superior no Brasil**. V Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN): Futuro e tendências para a gestão, desenvolvimento e inovação. **Anais**. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/14125/9638>>. Acesso em: 24/05/2022.

BILEVICIUTE, E. et al. Competitiveness in Higher Education: The Case of University Management. **Journal of Competitiveness**, v. 11, n. 4, p. 5–21, 2019.

BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A. **As Obras na Implementação de Políticas Públicas: O Caso do REUNI**. XXXVIII Encontro da ANPAD. **Anais**. Rio de Janeiro - RJ: 2014. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_APB1575.pdf>. Acesso em: 25/05/2022.

BIZERRIL, M. X. A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1–15, 6 jul. 2020.

BORGES, D. F.; ARAÚJO, M. A. D. Uma experiência de planejamento estratégico em universidade: o caso do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN. **Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 4, p. 63–76, 2001.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni : avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, p. 117–138, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasil, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996**. Senado Federal. Brasil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02/06/2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16/06/2022.

BRASIL. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Lattes)**. 2022. Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25/05/2022.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Secretaria de Educação Superior. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 25/05/2022.

BRASIL. **Portaria Nº 147, de 2 de fevereiro de 2007. Ministério da Educação.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf>>. Acesso em: 20/08/2022.

BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2010. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192>. Acesso em: 11/11/2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, p. 7–40, 1996.

BRESSER PEREIRA, L. C. Exposição no Senado sobre a Reforma da administração pública. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, v. 3, p. 42, 1997.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 45, p. 49–95, 1998.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo E Pós-Gerencialismo: Em Busca De Uma Nova Imaginação Para As Políticas Educacionais No Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 919–943, 2019.

CAHILL, J. et al. An exploration of how programme leaders in higher education can be prepared and supported to discharge their roles and responsibilities effectively. **Educational Research**, v. 57, n. 3, p. 272–286, 2015.

CAMPELO, G. S. B. Administração Pública no Brasil: Ciclos entre Patrimonialismo, Burocracia e Gerencialismo, Uma Simbiose de Modelos. **Ciência e Trópico**, v. 34, n. 2, p. 297–323, 2010.

CARVALHO, E. J. G. DE. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1139–1166, 2009.

CARVALHO, K. A. DE; SOUSA, J. C. Gestão por Processos: Novo Modelo de Gestão para as Instituições Públicas de Ensino Superior. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, v. 19, n. 2, p. 1, 1 maio 2017.

CARVALHO, T. Changing connections between professionalism and managerialism: a case study of nursing in Portugal. **Journal of Professions and Organization**, v. 1, n. 2, p. 176–190, 1 set. 2014.

CECHINEL, A. et al. Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica E Metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, p. 7, 2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, 2003.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. **Leadership and ambiguity: the american college president.** New York: McGraw-Hill, 1974.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira Entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 90–96, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens / Tradução: Sandra Regina Netz**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALQUETO, J. M. Z.; FARIAS, J. S. A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 1, p. 22–41, 2013.

FÁVERO, M. DE L. DE A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 28, n. 1976, p. 17–36, 2006.

FÉLIX, G. T. Efeitos Da Burocracia Na Avaliação Da Educação Superior. **Holos**, v. 6, p. 132–148, 2013.

FERNANDES, R. C. DE A. **Coordenação de Curso de Graduação: das políticas públicas à gestão institucional**. (Tese de Doutorado em Educação) Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/13340>>. Acesso em: 21/03/2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa (tradução de J. E. Costa)**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GANEO, L. C. DOS S. B. et al. **BUROCRACIA PROFISSIONAL: tipologia da estrutura organizacional de um estúdio de pilates à luz da teoria de Mintzberg**. In: XXI SEMEAD - Seminários em Administração, São Paulo. **Anais**. 2018. Disponível em: <<https://login.semead.com.br/21semead/anais/arquivos/2229.pdf>>. Acesso em: 05/12/2022.

GHIRALDELLI JR, P. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001. Disponível em: <<https://miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-educ-bra.pdf>>. Acesso em: 10/05/2022.

GOMES, A. L. N.; SILVA, N. G. A. Modelos de Administração Pública Presentes na Gestão de Instituições de Ensino Superior (IES). **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, v. 13, p. 21–37, 2020.

GONÇALVES, M. E. R. Colegiado de curso: papéis e funções reais. **Perspectiva**, v. 3, n. 7, p. 79–98, 1986.

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real / Tradução de Roberto Cataldo Costa**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOOD, C. The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 2–3, p. 93–109, 1995.

INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>>.

Acesso em: 11/05/2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED, 2022b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_d_e_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 27/05/2022.

JUNQUILHO, G. S. **Teorias da Administração Pública**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2010. v. 1

LEITÃO, S. P. A DECISÃO NA ACADEMIA I*. **Revista Administração Pública**, v. 27, n. 1, p. 69–86, 1993.

LEMOS NETO, K. E.; SOUZA, M. C. DE; DUTRA, P. H.; MOTA, R. C. L. A Reforma Gerencial no Brasil em 1995 e a “reatualização” da reforma administrativa prevista na PEC 32/2020. **Interação**, vol. 21, n. 1, p. 728–747, 2021.

LIMA, A. B. DE; MARQUES, M. R. A.; SILVA, S. M. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 181–197, 2009.

LIMA JUNIOR, E. B. et al. Análise Documental Como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021.

MAGALHÃES, M. M. DOS S. et al. O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 10, n. 4, p. 327–350, 2017.

MARANHÃO, C. M. S. DE A. et al. Universidade Federal e Políticas Públicas no Brasil: Análises Sobre o Reuni. **Revista FSA**, v. 15, n. 3, p. 51–78, 2018.

MARQUES, W. Ensino, pesquisa e gestão acadêmica na universidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, n. 3, p. 685–701, nov. 2011.

MATIAS-PEREIRA, J. A Governança Corporativa Aplicada no Setor Público Brasileiro. **Administração Pública E Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 109–134, 2010.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de Administração Pública: foco nas instituições e ações governamentais**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2014.

MATIAS, A. P. **Gestão pedagógica em instituições do ensino superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE)**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-03042020-140802/>>. Acesso em: 16/06/2022.

MATOS, R. S. et al. Gestão do planejamento e acompanhamento de atividades docentes de uma universidade federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 12, n. 1, p. 118–137, 2 jan. 2019.

MEDEIROS, E. A. DE. Undergraduate Course Coordination – challenges and tensions in the

professional performance of the university professor. **Comunicações**, v. 27, n. 3, p. 121–142, 21 dez. 2020.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131–150, dez. 2000.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária : contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12–26, 2014.

MILLETT, J. D. **The academic community: an essay on organization**. New York: McGraw-Hill, 1962.

MINTZBERG, H. **Criando Organizações Eficazes**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MINTZBERG, H. **Power in and around organizations**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

MINTZBERG, H. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, p. 107–114, 1994.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico (trad. N. M. JR.)**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MÓNICO, L. S. et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **ATAS - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 724–733, 2017.

MOREIRA, N. P.; BENEDICTO, G. C. DE; CARVALHO, F. DE M. Discussão de alguns condicionantes da eficiência em universidades federais brasileiras a partir do Reuni. **Revista do Serviço Público**, v. 70, n. 3, p. 429–457, 2019.

MOTTA, P. R. DE M. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 1, p. 82–90, 2013.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731–747, 2011.

NASCIMENTO, F. DOS S. et al. Competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação de uma Universidade Federal. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 14, n. 3, p. 45–67, 2021.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 12, p. 19–41, 2018.

NEZ, E. DE. Os dilemas da gestão de universidades multicampi no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 9, n. 2, p. 131–153, 2 maio 2016.

NEZ, E. DE; SILVA, R. T. DOS P. DA. Levantamento de Universidades Multicampi das Regiões Sul e Centro-Oeste. **Comunicações**, v. 22, n. 2, p. 51–64, 2015.

OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. DE Q.; ROCHA, T. C. Políticas para o ensino superior: profissionalização ou proletarização do trabalho docente? **Trabalho & Educação**, v. 20, n. 2, p. 77–89, 2011.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 36–49, 2005.

PAIVA, A. R.; CAMPOS, M. D. S. Modelos de Gestão Universitária: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Gestão e Engenharia**, v. I, n. 18, p. 113–125, 2018.

PASCUCI, L. et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 9, n. 1, p. 37–59, 2016.

PAULA, C. H. DE; ALMEIDA, F. M. DE. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio**, v. 28, n. 109, p. 1054–1075, 2020.

PEIXOTO, M. DO C. DE L. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 78, n. 188-189–190, p. 195–215, 18 jun. 1997.

PEREIRA, M. et al. **Gestão Acadêmica e Administrativa Universitária Empreendedora**. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul / II Congresso Internacional IGLU. **Anais**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26092/4.5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23/11/2022.

PEREIRA, R. M. et al. Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, n. 1, p. 260–281, 6 fev. 2015.

PHAM, T. VAN et al. Exploring key competencies of mid-level academic managers in higher education in Vietnam. **Sustainability (Switzerland)**, v. 11, n. 23, p. 1–13, 2019.

PIMENTA, L. B. **Processo decisório na universidade multicampi: dinâmica dos Conselhos Superiores e Órgãos de Execução**. (Tese de Doutorado em Educação) Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11342>>. Acesso em: 26/05/2022.

PINTO, T. R. G. S.; MARTINS, S.; FARIA, R. DE. O significado da gestão para os coordenadores de curso superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 12, n. 1, p. 49–72, 2 jan. 2019.

PIRES, N. A. R. et al. Os sentidos assumidos pelo colegiado do curso de Odontologia como instância participativa a partir da experiência de uma nova proposta curricular. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 3, p. 31–46, 2013.

PRADO, S. DO; SOUZA, L. DE; COSTA, L. S. F. O papel da memória institucional para a gestão universitária: contribuições para a consolidação da UMMA na UFSCar. **Informação & Informação**, v. 24, n. 3, p. 409–432, 2019.

PROVDANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo - RS: Feevale, 2013.

RABELO, R. C. O desenvolvimento histórico da administração e a gestão do ensino superior. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, v. 2, n. 3, p. 54–82, 2014.

RAMOS, L. K. G.; PIMENTEL, S. M. S. **O Reuni e a Reforma Neoliberal do Ensino Superior nas Universidades Federais**. (Monografia de Bacharel em Serviço Social) Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7313>>. Acesso em: 27/05/2022.

RAWN, C. D.; FOX, J. A. Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape. **Research in Higher Education**, v. 59, n. 5, p. 591–622, 2018.

RIBEIRO, C. V. DOS S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 97–117, dez. 2016.

RIBEIRO, D. DE A. **Trajatória Institucional da Universidade Brasileira - a UFBA como Reflexo e Modelo**. (Tese de Doutorado em Administração) Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24533/1/DENISE DE ANDRADE RIBEIRO.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24533/1/DENISE%20DE%20ANDRADE%20RIBEIRO.pdf)>. Acesso em: 15/06/2022.

RIZZATTI, G.; DOBES, C. E. I. **A complexidade do processo decisório em universidades**. III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. **Anais**. Buenos Aires: 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116559>>. Acesso em: 16/06/2022.

SALERNO, S. K.; BATISTA LEITE, J. C.; LOPES, R. **Planejamento para a Universidade: desafios sobre o PDI**. XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria: Gestión de la Gobernanza y la Estrategia orientadas al Desarrollo Sustentable. **Anais**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190503/101_00040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15/06/2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, E. C.; FERNANDES, T. D. C. Gestão Universitária: Limites e Perspectivas no Colegiado de Curso de Graduação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 75–92, 26 ago. 2019.

SANTIAGO, R. et al. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. **Higher Education**, v. 52, n. 2, p. 215–250, 2006.

SANTIAGO, R. A. et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 75–99, 2003.

SANTOS, L. A. DOS; MELO, V. Entre Córdoba e Bolonha: o Reuni e a Contraditória Expansão da Universidade Brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p.

1–25, 1 maio 2019.

SANTOS, L. DOS; BRONNEMANN, M. R. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 6, n. 1, p. 01–21, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, C. F. DA. **O Poder Nas Organizações: Um Estudo Preliminar a Partir Da Percepção Dos Trabalhadores**. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Aplicada) Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17268/1/CFSilvaDISPRT.pdf>>. Acesso em 05/12/2022.

SILVA, E. A. A. DA. **O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)**. Braga: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16324>>. Acesso em: 12/05/2022.

SILVA, M. S. P. DA; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, v. 50, n. 36, p. 211–239, 2014.

SOUZA, R. A.; SILVA, M. S. P. DA. Modelos e práticas de gestão na educação superior: uma análise do processo de implantação da UFT. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 497–512, 2007.

UFAL. **Resolução N° 019/2004-CEPE**. 2004. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/diversas/graduacao/resolucao-cepe-no-19-2004>>. Acesso em: 22/11/2022.

UFAL. **Resolução N° 25/2005-CEPE**. 2005. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/diversas/graduacao/resolucao-no-25-2005-cepe>>. Acesso em: 22/11/2022.

UFAL. **Estatuto e Regimento Geral da UFAL**. 2006. Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/institucional/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view>. Acesso em: 05/07/2022.

UFAL. **Manual do Coordenador**. 2007. Disponível em: <<https://arapiraca.ufal.br/graduacao/engenharia-de-pesca/documentos/coordenacoes/coordenacao-do-curso/manual-do-coordenador/view>>. Acesso em: 10/12/2022.

UFAL. **Resolução N° 06/2008 CONSUNI**. 2008. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2008/resolucao-no-06-2008-de-03-03-2008>>. Acesso em: 22/11/2022.

UFAL. **Resolução N° 52/2012-CONSUNI/UFAL**. 2012. Disponível em:

<<https://ufal.br/resolucoes/diversas/graduacao/resolucao-no-52-2012-de-05-11-2012>>. Acesso em: 05/07/2022.

UFAL. **Resolução N° 03/2015-CONSUNI/UFAL**. 2015. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2015/resolucao-no-03-2015-de-16-03-2015>>. Acesso em: 05/11/2022.

UFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Período 2019 - 2023**. 2019a. Disponível em: <<https://pdi.ufal.br/documentos/pdi-2019-2023/pdi-ufal-2019-2023-completo.pdf/view>>. Acesso em: 05/07/2022.

UFAL. **Resolução N° 65/2019 CONSUNI**. 2019b. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2019/rco-n-65-de-08-10-2019.pdf>>. Acesso em: 22/11/2022.

UFAL. **Relatório de Gestão do Exercício de 2020 (Campus Arapiraca)**. 2021a. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/institucional/transparencia/relatorio-de-gestao-do-campus-de-arapiraca_exercicio-2020.pdf/view>. Acesso em: 05/07/2022.

UFAL. **Relatório de Gestão do Exercício 2020**. 2021b. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2020/relatorio-de-gestao-2020.pdf/view>>. Acesso em: 05/07/2022.

UFAL. **Resolução N° 61/2021 CONSUNI**. 2021c. Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2021/rco-n-61-de-14-09-2021.pdf>>. Acesso em: 22/11/2022.

UFAL. **Relatório de Gestão na forma de Relato Integrado - Exercício 2021**. 2022. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2021/relatorio-de-gestao-exercicio-2021.pdf/view>>. Acesso em: 05/07/2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, S. T. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 61–87, 2015.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **RAP**, v. 37, n. 4, p. 899–920, 2003.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 181–200, jun. 2004.

VIGNATI, M. L. **Metáforas e sua representatividade na Gestão Acadêmica**. (Dissertação de Mestrado em Administração) Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11242>>. Acesso em: 11/05/2022.

WEICK, K. E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. **Administrative**

Science Quarterly, v. 21, n. 1, p. 1–19, mar. 1976.

WEISS, D.; BOBSIN, D.; COSTA, V. M. F. **Gestão Universitária no Brasil: análise das publicações da revista gestão universitária da américa latina**. XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. *Anais*. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230221>>. Acesso em: 17/03/2022.

ZARANTONELI, R. C. G.; PARADELA, V. C. A descentralização de poder nas universidades públicas brasileiras: uma comparação entre universidade multicampi e estados federativos democráticos. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 9, n. 2, p. 79–98, 2020.

ZILIOOTTO, A.; POLI, O. L. GESTÃO UNIVERSITÁRIA VERSUS PERFORMATIVIDADE: uma comparação entre diferentes instituições. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1–20, 21 nov. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1) Apresentação do pesquisador;
- 2) Explicar o estudo: tema, objetivos, importância da entrevista;
- 3) Reforçar o atendimento aos procedimentos éticos, conforme disposto no TCLE;
- 4) Informar que, caso queira, poderá interromper a entrevista a qualquer momento e por qualquer motivo;
- 5) Solicitar permissão para gravar e explicar que, caso tenha alguma dúvida sobre a pergunta, não se iniba e questione.

Perfil do entrevistado

Sexo: Masculino Feminino Curso: _____

Idade: _____ Tempo na UFAL: _____

Tipo de vínculo: Coordenador/Vice Docente Técnico Discente

Forma de ingresso no colegiado: votação indicação outra

Cursos e áreas de especialização (mais significativos): _____

Tempo no colegiado/função: _____

Outras experiências em cargos de gestão: _____
(onde, quais cargos e por quanto tempo)

Perguntas

- 1) Dentre as atividades desenvolvidas pelo colegiado de curso, quais você consegue identificar como acadêmicas/pedagógicas e administrativas/burocráticas?
- 2) Quais dessas atividades são mais frequentes e quais são mais esporádicas?
- 3) Que atividades demandam mais tempo para serem concluídas?
- 4) Quais fatores, na sua opinião, dificultam e quais facilitam a realização de tais atividades?
- 5) Dentre as atribuições executadas pelo colegiado, quais você removeria e quais acrescentaria?
- 6) Na sua percepção, como descreveria a atuação do seu colegiado?
- 7) Na sua percepção, qual o nível de autonomia do colegiado nas questões acadêmicas e administrativas relacionadas ao curso?
- 8) Como se dá a tomada de decisões no colegiado? Quais fatores dificultam e facilitam esse processo?

- 9) Como se dá a distribuição de tarefas e o relacionamento interno do seu colegiado?
- 10) Com quais instâncias o colegiado mais interage? E sobre quais temas/assuntos?
- 11) De que forma o colegiado realiza o acompanhamento dos estudantes do curso?
- 12) Quais medidas relacionadas ao Projeto Pedagógico do Curso são tratadas no colegiado?
- 13) Qual a participação do colegiado nos processos de avaliação do curso?
- 14) De que forma a burocracia institucional impacta nos processos e procedimentos desenvolvidos pelo colegiado? O que poderia ser feito a respeito?
- 15) Diante das normas da administração, como você descreveria a conduta administrativa do seu colegiado?

FECHAMENTO: agradecer pela entrevista; abrir espaço para outros aspectos que ele considere importante para conhecimento do pesquisador, mas que não foi contemplado nas perguntas.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **GESTÃO ACADÊMICA E ADMINISTRATIVA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL: O PAPEL DO COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO**, do pesquisador Djalma Rodolfo da Silva Lós, sob orientação da Profa. Dra. Milka Alves Correia Barbosa. O referido estudo está sendo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A seguir, são listadas as principais informações sobre o projeto de pesquisa com relação a sua participação:

1. O estudo tem como principal objetivo analisar o papel dos colegiados na gestão acadêmica e administrativa dos cursos de graduação da UFAL *Campus Arapiraca*.
2. A importância desta pesquisa se deve à necessidade de se compreender como esta instituição tem atuado frente às dificuldades e desafios encontrados, especialmente no que concerne às práticas de gestão, representada neste estudo pela dualidade acadêmica e administrativa, e processos de tomada de decisão.
3. Como resultados, espera-se contribuir para o contexto das universidades públicas ao elucidar o real papel do Colegiado de Curso de graduação, de modo a propiciar um maior entendimento de suas nuances por parte da comunidade acadêmica e, com isso, reduzir dúvidas e incertezas, corrigir possíveis distorções e possibilitar uma maior participação e envolvimento dos diversos atores no exercício da gestão democrática da instituição.
4. A coleta de dados começará em setembro de 2022 e terminará em outubro de 2022.
5. O estudo se dará por meio de: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas preferencialmente de forma presencial e individual, com membros efetivos dos Colegiados de Curso de graduação. Na impossibilidade da realização de forma presencial, a entrevista poderá ocorrer por videoconferência.
6. A sua participação será na etapa de entrevistas, com o intuito de identificar as atribuições acadêmicas e administrativas desempenhadas pelos Colegiados de Cursos de graduação da UFAL *Campus Arapiraca*.
7. Os incômodos e possíveis riscos poderão ser de origem psicológica, intelectual ou/e emocional, tais como: desconforto ao responder às perguntas; eventual constrangimento ao fornecer as informações; estresse; cansaço. Poderá também haver desconforto ou dificuldades em realizar a entrevista de forma presencial.
8. Como formas de minimizar os riscos a você, deixamos claro que você não é obrigado (a) a responder todas as questões, caso não se sinta confortável com o teor das perguntas. Caso a pesquisa se torne cansativa, será possível concluí-la em outro momento, se for da sua vontade, em horário de sua conveniência. Não serão divulgadas imagens ou dados pessoais, inclusive o nome, sendo referenciado apenas por códigos. Os dados coletados na entrevista serão utilizados única e exclusivamente pelos pesquisadores para fins da pesquisa.
9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente, são: a verificação e possibilidade de ampliação do seu grau de conhecimento sobre os temas pesquisados; identificação de oportunidades para propor melhorias, tendo em

vista as dificuldades percebidas. Os resultados da pesquisa podem contribuir para melhorar a atuação dos Colegiados de Curso de graduação no que diz respeito à gestão acadêmica e administrativa.

10. Você poderá contar com a assistência dos pesquisadores para sanar quaisquer dúvidas ou prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, sendo responsável (is) por ela: Djalma Rodolfo da Silva Lós e Milka Alves Correia Barbosa.

11. Você será informado (a) do resultado final do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a sua identificação, exceto para a equipe de pesquisa, sendo a divulgação das mencionadas informações somente realizada entre os profissionais estudiosos do assunto, após a sua autorização, garantida a sua confidencialidade.

14. O estudo finalizado poderá ser divulgado na plataforma de dissertações do PROFIAP, Repositório Institucional da UFAL (RIUFAL), eventos ou publicações científicas, garantida a sua confidencialidade.

15. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

16. Você será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), nos termos da Lei.

17. É de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para buscar o sigilo e a confidencialidade das informações.

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar ao submeter este questionário e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Informações da Equipe de Pesquisa:

Djalma Rodolfo da Silva Lós
Aluno de Mestrado vinculado à Universidade Federal de Alagoas
Rua José Ezequiel Santos, Resid. Breno, 122, Casa 7, Cavaco
Arapiraca - AL, CEP 57306-350
Telefone: (82) 99666-0186
E-mail: rodolfo.los@arapiraca.ufal.br

Milka Alves Correia Barbosa

Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas
Campus A. C. Simões, Av. Lourival de Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Maceió - AL, CEP 57072-900
E-mail: milka.correia@feac.ufal.br

ATENÇÃO: O presente projeto de pesquisa teve a sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) dispensada, de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que discorre em seu artigo 1º, parágrafo único, inciso VII:

“Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

[...]

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

[...]”

Arapiraca - AL, ___ de _____ de 2022.

<hr/> <p>Assinatura do (a) voluntário (a)</p>	<hr/> <p>Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE</p>
---	--

APÊNDICE C – Roteiro utilizado na Observação Participante

Evento observado:

Data:

Hora de início:

Hora do término:

Local:

1 – **Descrição do cenário físico:** como o ambiente físico parece, que objetos estão presentes e como estão dispostos, desenho do setting.

2 – **Participantes:** quem está na cena, quantas pessoas e seus papéis, qual a razão de estarem juntas, o que é e não é permitido, quais as características relevantes dos participantes.

3 – **Atividades e interações:** o que está acontecendo, (há?) sequência de atividades, como as pessoas interagem entre si e com a atividade, como as pessoas e atividade estão conectadas, (há?) algum mecanismo regulando as interações.

4 – **Conversações:** qual o conteúdo das conversas no cenário, quem fala com quem, quem ouve, alguém comanda a atividade.

5 – **Fatores sutis:** comunicação não verbal, atividades não planejadas.

6 – **Meu comportamento:** como me senti no papel de observador participante, comentários.