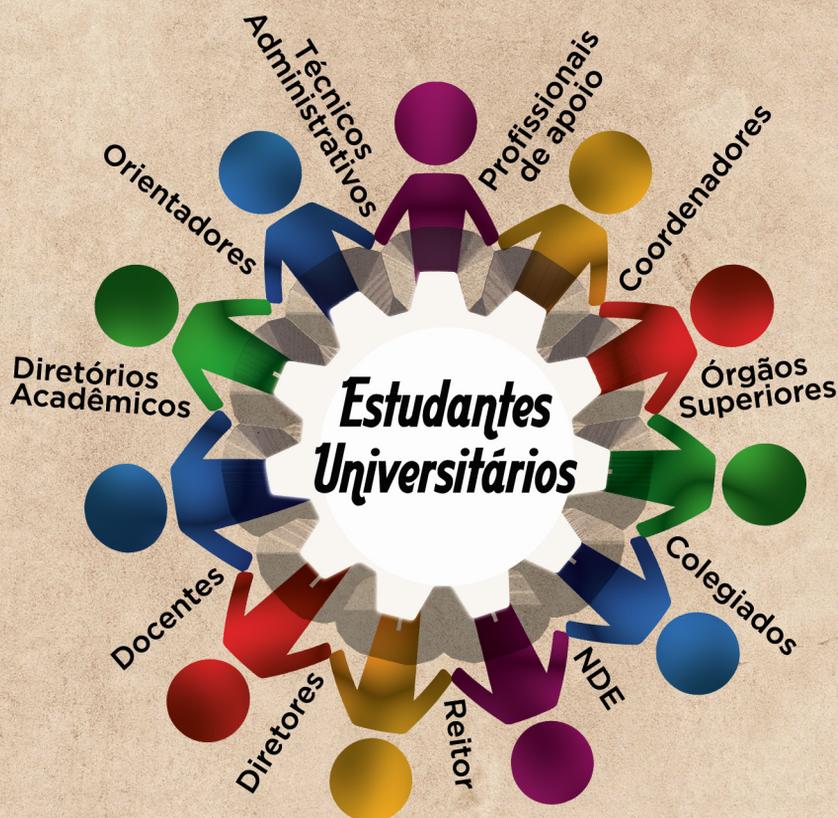


Qualidade do ensino, coordenação de graduação e colegialidade

Neilton da Silva



Editora UFRB

**Qualidade do ensino, coordenação de
graduação e colegialidade**

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

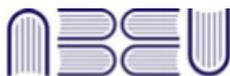
SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

EDITORA FILIADA À



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Neilton da Silva

Qualidade do ensino, coordenação de graduação e colegialidade



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2022

Copyright©2022 by Neilton da Silva
Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica
Antonio Vagno Santana Cardoso

Revisão e normatização técnica
Neilton da Silva

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

S586q

Silva, Neilton da.

Qualidade do ensino, coordenação de graduação e colegialidade / Neilton da Silva._ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2022.

300p.; il.

Este Livro Eletrônico é parte da Coleção 15 Anos da UFRB.
Vol 18.

ISBN: 978-65-88622-67-4.

1.Ensino superior – Qualidade no ensino. 2.Ensino superior – Avaliação. 3.Prática de ensino – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Título.

CDD: 378

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

Livro publicado em 25 de julho de 2022.



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

“É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica”.

Paulo Freire (1996, p. 136)

Este livro é dedicado aos coordenadores e coordenadoras de colegiado de cursos de graduação que exercem uma liderança pedagógica diuturna junto aos docentes universitários com os quais trabalham, visando a conquista de um ensino de qualidade que seja capaz de contribuir para uma formação mais ampla dos estudantes. Por assim dizer, esperamos que esta obra possa, de alguma maneira, inspirar os docentes-gestores acadêmicos que ocupam a função de coordenação no seu exercício profissional.

A gratidão é um exercício de humildade. Portanto, quero aqui agradecer a Deus, a família, aos amigos, aos alunos e aos colegas de trabalho que me conferem o suporte necessário para que eu me torne um docente reflexivo, cada vez mais comprometido com os atos de ensinar e de aprender sobre qualidade do ensino na graduação, e disposto a modificar minhas próprias práticas. Aproveito ainda para agradecer também a Profa. Dra. Sandra Soares pela parceria intelectual e a EDUFRB pela oportunidade de publicar meu livro no seu edital comemorativo em homenagem aos 15 anos da UFRB.

Sumário

Prefácio	13
Selena Castelão Rivas	13
Apresentação	15

PARTE I PROBLEMÁTICA DA QUALIDADE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Dilemas da qualidade do ensino na universidade	23
Expansão e qualidade do ensino superior.....	27
Avaliação da qualidade do ensino superior.....	40
Transformações sociais e formação de profissionais.....	48
Professores universitários e experiências de formação.....	50

PARTE II QUALIDADE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Concepção de qualidade do ensino universitário	59
Docência universitária, saberes e competências	71
Desenvolvimento profissional docente na universidade.....	88
Necessidades formativas de docentes universitários.....	110

PARTE III COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO E ACESSORAMENTO PEDAGÓGICO

Origens da coordenação de colegiado de graduação	121
Competências profissionais do coordenador de graduação	127
Fazeres do coordenador no assessoramento pedagógico.....	141

**PARTE IV
OLHARES DA COORDENAÇÃO SOBRE
A QUALIDADE DO ENSINO**

Condições materiais e de trabalho versus qualidade	157
Qualidade resulta de gestão participativa.....	169
Formação pedagógica e sua incidência na qualidade.....	183
Ensino-aprendizagem e perspectivas da qualidade.....	209

**PARTE V
DESAFIOS E FRUSTRAÇÕES DOS
COORDENADORES DE COLEGIADO**

Lógica cartorial da coordenação de colegiado	233
Constrangimentos vivenciados na função coordenadora.....	248
Posfácio	267
Referências	279
Sobre o autor	298

Prefácio

Selena Castelão Rivas¹

Segundo o dicionário da língua portuguesa, a palavra COLABORAÇÃO é entendida como um substantivo feminino, cuja separação silábica é: co-la-bo-ra-ção.

Neste livro, o termo colaboração é mais do que um substantivo, antes, é um ato político intencional presente na gestão de qualidade do ensino superior, e como tal configura-se como essencial à concretização dos objetivos amplos de uma instituição educativa.

Co, que remete à ideia de “junto” está no cerne desta obra de Neilton da Silva, brasileiro, pedagogo, doutor em educação. Mais que isso, uma pessoa que dá prazer ter por perto como amigo e profissional, gente de boa convivência e interlocução instigadora. Sua trajetória é marcada pelo respeito e compromisso com o bem-estar das pessoas que o rodeiam, sejam familiares, amigos, colegas de profissão ou estudantes.

Nesta obra intitulada **Qualidade do Ensino, Coordenação de Graduação e Colegialidade**, resultado de seus estudos doutorais, Neilton Silva imerge no universo da gestão numa universidade pública do recôncavo baiano. Dadas as devidas proporções, visto tratar-se de um *lôcus* peculiar, cabe registrar que as reflexões aqui tecidas indicam elementos significativos para quem atua na gestão pedagógica de instituições do ensino superior no setor privado, assim como para os professores de qualquer área que envidam esforços no sentido de ver processos democráticos sendo materializados no dia a dia.

Ao longo da leitura ficará evidente a sensibilidade e inquietude do autor quando o assunto é a efetividade e qualidade da gestão do

¹ Doutora em Educação pela UFBA, é professora e Assessora Pedagógica da Faculdade Adventista da Bahia – FADBA.

trabalho pedagógico no ensino superior e seus desdobramentos. E não poderia ser diferente, pois vive em seu cotidiano o desafio de potencializar uma gestão democrática, na acepção do termo.

O diálogo com diferentes teóricos enriquece o texto, possibilitando ao leitor ampliação de repertório e argumentos a favor da ação colegiada consciente e comprometida com a superação do que é denominado por Neilton Silva como "lógica cartorial no funcionamento do colegiado".

Nessa contextura, o autor resgata experiências profissionais, anseios, crenças, dilemas e utopias de um grupo de coordenadores de graduação, ressaltando sua generosidade nesse compartilhamento ao tempo que nos mostra o quão belo, desafiador e complexo é ser humano.

Protagonismo, ação colegiada e processos formativos são algumas expressões cuidadosamente analisadas neste livro, de modo a lembrar que em todas as circunstâncias, se configuram como processos dinâmicos, resultado de intensa e constante luta. Pensado de outro modo, só se efetivam mediante conquista progressiva dos agentes educacionais envolvidos.

A discussão sobre as competências requeridas de professores e gestores no exercício de suas atividades laborais, de modo a identificar quem é e para quem trabalha o coordenador de curso de graduação, é também, outro item que motiva a ler esta obra.

Assim, ao prefaciar esta obra, prazerosamente, afirmo que merece ser lido, discutido, degustado. Tenho clareza de que você será provocado a se posicionar e a pensar em modos pessoais e/ou coletivos de contribuir para a transformação do espaço educacional onde atua ou pretende atuar.

Seja, portanto, bem-vindo(a) ao universo dessa linda produção!

Cachoeira, BA, 25 de fevereiro de 2021.

Apresentação

O debate sobre os desafios à qualidade do ensino no processo de reformas universitárias e do quadro de expansão das instituições federais de ensino superior brasileiras, verificado nas últimas décadas do século XXI, trouxe significativas mudanças à dinâmica de funcionamento das universidades do país tendo em vista o novo perfil de estudantes que passou a ingressar nestas instituições de formação profissional e humana. Em geral os estudantes universitários são jovens, oriundos das camadas populares, desprovidos socioeconomicamente, e, historicamente excluídos do direito à formação universitária. Entretanto, também se verifica a presença de adultos trabalhadores e até mesmo idosos, que passaram a reconhecer que a universidade é um direito constituído.

A qualidade do ensino também é ofuscada diante das transformações e das exigências que o mundo do trabalho tem feito às universidades diante do seu compromisso de formar futuros profissionais, revelando noções de qualidade do ensino contraditórias e entraves à sua garantia. Diante das dificuldades à institucionalização da qualidade do ensino superior, no quadro de massificação e mercantilização das instituições, sobretudo privadas, o Estado, através das agências responsáveis pelas avaliações, torna-se regulador e controlador da qualidade do ensino que tem sido ofertado no Brasil.

Baseado no exposto, a universidade e os docentes são instigados a pensar nos novos rumos da formação de profissionais em consonância com o ensino proporcionado, com vistas à aprendizagem dos estudantes no contexto da sociedade do conhecimento e do processo de globalização, marcados por incertezas, complexidade e provisoriades científicas.

Cabe destacar, porém, que o processo de democratização do acesso à universidade e o contexto institucional de frágil valorização da docência universitária na contemporaneidade, têm indicado que é preciso investir numa outra lógica de qualidade do ensino, diferente da que tem sido instituída nas universidades brasileiras nos últimos tempos, sobretudo no que diz respeito aos processos de gestão que têm orientado as condutas acadêmicas com vistas à formação de profissionais. Essa realidade,

deveria desafiar a universidade, em especial, os gestores e professores, a repensar seus pressupostos epistemológicos, científicos e pedagógicos visando assumir sua responsabilidade social frente à formação de profissionais competentes: técnica, política, estética e eticamente. O desenvolvimento de tais competências não se efetiva mediante o acesso às teorias, mas mediante uma vivência formativa que articule dialeticamente a pessoa do estudante, que oportunize a problematização, ou promova uma relação dialógica entre teoria e prática, pautada em métodos de ensino-aprendizagem críticos, participativos e investigativos (TORRES; SOARES, 2014, p. 67).

Em que pesem os desafios para o alcance dos pressupostos acima e a necessária ruptura paradigmática na universidade, com vistas ao atingimento da missão, à qualidade do ensino são demandados investimentos institucionais para promoção de ações formativas aos docentes universitários que laboram num campo silenciado pela legislação e, historicamente, desvalorizado do ponto de vista das experiências.

Pesquisas sobre qualidade do ensino, realizadas por Cunha (2012), Volpato e Ribeiro (2012), Morosini (2012), Torres e Soares (2014), Silva (2018), entre outros, mostram as limitações das práticas e reforçam as evidências da necessidade da formação pedagógica. Porém, os docentes universitários apresentam certas resistências, principalmente

com relação a terem que romper com a sua forma de ensinar, inclusive por não enxergarem a necessidade de mudanças nas suas práticas ao considerarem que a titulação que possuem, aliada aos saberes decorrentes da sua formação pós-graduada (mestrado e doutorado) são suficientes para o exercício da docência.

Para tanto, a compreensão do papel dos gestores (executivos, acadêmicos e administrativos), para a conquista da qualidade do Ensino Superior, pode indicar um caminho para a superação dos dilemas que distanciam a universidade e seus atores desse importante propósito. Diante disso, é preciso envolver diferentes atores, sobretudo aqueles que estão mais próximos dos docentes universitários, a exemplo dos coordenadores de colegiados de curso de graduação, para que invistam na formação dos docentes universitários.

O papel do coordenador de colegiado de curso de graduação ainda é pouco conhecido e, portanto, torna-se necessário refletir sobre as nuances que articulam os saberes, os fazeres, as atribuições de rotina, as ansiedades, os constrangimentos e a sua capacidade de envolver todos membros do colegiado, como também os demais docentes que atuam no curso, nessa tarefa complexa que é assegurar a qualidade do ensino universitário.

Cabe ressaltar, porém, que a ausência de uma formação adequada para os coordenadores de colegiados de curso de graduação torna a sua função ainda mais difícil de ser desempenhada, gerando insegurança para os docentes que assumem a gestão do curso. Entretanto, as experiências nessa direção ainda são bastante incipientes. Ao serem promovidas, é desejável que as formações não privilegiem apenas os aspectos técnicos e administrativos, muito pelo contrário, é pertinente que sejam valorizadas as dimensões política, institucional, científica, gerencial, normativo-legal, curricular, pedagógica, tecnológica, (auto)avaliativa e humana.

De acordo com Piazza (1997), a formação dos gestores de cursos de graduação é necessária e requer apoio institucional, pois, sem investimento nessa perspectiva,

[...] existe o risco da coordenação de curso de graduação ficar limitada ao gerenciamento de rotinas burocráticas que obstaculizam, quando não impedem, o cumprimento do papel que lhe cabe: fazer com que aconteça a rede de comportamentos, entre professores, alunos e demais agentes da instituição, que viabilize a existência de novos profissionais e cidadãos de nível superior, capazes de lidar com as situações existentes na sociedade em que se inserem, de forma a produzir resultados que as transformem em situações melhores, aumentando gradativamente, através de sua atuação, a qualidade de vida das pessoas (p. 35).

Do ponto de vista da realidade concreta, no cotidiano da sua função os coordenadores de colegiados de curso de graduação possuem na sua rotina excesso de atribuições; burocracia sem fim; reuniões frequentes; prazos exíguos para os encaminhamentos administrativos e curriculares; demandas intermináveis de alunos e professores; conflitos na relação professor-aluno(s) por diferentes motivos; solicitações das gestões setorial e central e tempo escasso para refletir sobre as questões pedagógicas que se mostrem capazes de gerar transformações no curso.

Mas não é só isso, afinal, os coordenadores de colegiados de curso de graduação se queixam que dedicam muito tempo tentando resolver problemas do cotidiano da sala de aula universitária, que chegam ao vosso conhecimento através dos estudantes. E isso torna a função bastante cansativa, já que se perde tempo e energia resolvendo problemas que poderiam ser contornados no próprio espaço da sala de aula, a partir de uma conversa entre o professor e seus estudantes. Acerca disso, os discentes costumam reclamar que alguns docentes não têm didática, aplicam avaliações extensas demais e com

conteúdos pouco explicados durante as aulas ministradas, bem como alegam que existem docentes que tratam os estudantes com arrogância, assumem posturas autoritárias, não divulgam as notas em tempo hábil, entre outros.

Diante dos argumentos expostos, são múltiplas e complexas as funções dos coordenadores de colegiados de curso de graduação.

Atuar como coordenador de curso é ser mais que um simples mediador entre alunos e professores, é reconhecer as necessidades da área em que atua e tomar decisões que possam beneficiar toda a comunidade [...], é atender as exigências legais do Ministério da Educação, gerir e executar o projeto político-pedagógico do curso, operar novas tecnologias, avaliar o trabalho dos docentes, estar comprometido com a missão, crença e valores da instituição, estar atento às mudanças impostas pelo mercado de trabalho a fim de adequar e modernizar o curso com foco na garantia de qualidade, é gerir equipes e processos, pensando e agindo estrategicamente, colaborando com o desenvolvimento dos alunos e com o crescimento da instituição em que trabalha (LIMA; MÁSIH, 2010, p. 2).

Com o propósito de fomentar o debate sobre a qualidade do ensino na graduação, na perspectiva de coordenadores de colegiado de curso de graduação, este livro² se debruça sobre determinados temas, ainda hoje atuais e bastante caros aos campos da docência e da gestão do trabalho pedagógico na universidade. Nessa atmosfera de descobertas, tem-se a expectativa de que, tanto a coordenação de curso de graduação, quanto o colegiado possam se constituir num espaço profícuo para uma perspectiva de formação em contexto para os docentes e para os gestores de curso, na esperança de que tal iniciativa

² Este livro é resultante da pesquisa de doutoramento realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no formato de tese, intitulada "Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação", defendida em 2017, cujo objetivo foi compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a melhoria da qualidade do ensino, sob a orientação científica da Profa. Dra. Sandra Regina Soares.

concorra para promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem, que culmine na qualidade da formação dos estudantes.

Além das discussões teóricas que sustentam a concepção de qualidade do ensino, dentre outras possíveis que orquestram as partes deste livro, acreditamos que o ponto alto desta produção editorial são as experiências narradas pelo grupo de coordenadores que compartilharam suas experiências conosco, as quais podem, eventualmente, contribuir para que outros coordenadores de graduação, ao se identificarem com as concepções dos profissionais – através dos seus depoimentos, repensem suas práticas, percebam suas lacunas formativas, ao nível do exercício profissional e, quem sabe, façam novas escolhas pessoais e profissionais caso as julguem mais adequadas para si nos próximos caminhos que pretendem trilhar em direção à profissionalização.

PARTE I
PROBLEMÁTICA DA QUALIDADE
DO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Dilemas da qualidade do ensino na universidade

A qualidade do ensino superior tem estado presente nos debates acadêmicos desenvolvidos nos fóruns nacionais e internacionais desde as duas últimas décadas do século XX, com frequente interesse dos pesquisadores europeus e latino americanos até os dias atuais (SOARES; CUNHA, 2010). Tem sido igualmente alvo de políticas e de pesquisas preocupadas com os índices e os impactos educacionais, resultando numa temática necessária de ser pensada e estudada tanto do ponto de vista das políticas educativas, da formação de professores e das práticas de ensino perpetuadas historicamente, quanto das novas possibilidades de conceber o que Anastasiou e Alves (2003) denominaram de processo de ensinagem na universidade, em conexão com a realidade social contemporânea.

A qualidade do ensino universitário possui sentidos ideológicos diferentes, sobre os quais não existe consenso, embora as diferentes lógicas convivam entre si:

Algumas se aproximam mais da visão intelectual-acadêmica e meritocrática; outras da visão economicista e mercadológica e ainda outras de uma vertente que valoriza a dimensão social e emancipatória. Cada uma dessas visões tem desdobramentos em termos do projeto pedagógico que constroem, que inclui o currículo de seus cursos, as práticas pedagógicas, as culturas acadêmicas, as políticas de pesquisa e extensão, os critérios de avaliação dos estudantes, o investimento em internacionalização, enfim, aquilo que se constitui como expressão de valor (CUNHA, 2016, p. 18).

No Brasil, país com surgimento tardio da Educação Superior, os debates sobre a qualidade do ensino passam a ter maior efervescên-

cia a partir dos anos de 1990 e, emergem simultaneamente com as discussões sobre a docência universitária, um campo ainda em construção (CUNHA, 2012; 2014). A seguir, discutiremos brevemente sobre a lógica de qualidade do ensino predominante, mas retomaremos essa discussão, em caráter de aprofundamento, no próximo capítulo, onde apresentaremos as diferentes concepções em disputa.

Na época acima mencionada, a qualidade do ensino universitário assumiu o receituário neoliberal, com prevalência da lógica mercantil, produtivista e competitiva, e passou a exercer influências nos modos de funcionamento da universidade, através das interferências nos arranjos curriculares dos cursos de formação no nível de graduação, inclusive na determinação do tempo e da qualidade diferenciada, a depender da área de formação (TORRES; SOARES, 2014).

Com o ajuste neoliberal e do processo de globalização, quebram-se as barreiras político-econômicas e o ensino superior passa a ser visto como um mercado em potencial, sobretudo pela esfera privada e a ser orientado pelo paradigma da "Qualidade Total". A ideologia subjacente desse paradigma foi transposta para o setor educacional que passou a admitir as noções de flexibilidade, adaptação, ajuste, produtividade, competitividade, entre outras que aproximam as instituições de formação das organizações do setor produtivo e a educação como um serviço rentável (GENTILI, 1994 *apud* TORRES; SOARES, 2014).

A mercantilização da educação superior sintoniza-se com a demanda de "mão de obra com uma base maior de conhecimento e habilidades, ao tempo que estimula uma formação profissional superior mais aligeirada" (TORRES; SOARES, 2014, p. 32). Sob essa égide simplificadora da qualidade do ensino, situada no imediatismo e da aprendizagem funcionalista e acrítica, os estudantes.

são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 17).

De acordo com a concepção neoliberal capitalista de qualidade, a universidade passa a ser um mercado de oferta de serviço educacional e o aluno um cliente, que se prepara para atender as exigências do mercado de trabalho (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2010). Por consequência, "professores, estudantes, gestores funcionários, almejam atingir a "qualidade total" através da eficiência nas suas funções sem fazer uma análise crítica e reflexiva dos processos qualitativos e sociais presentes nessa experiência" (TORRES; SOARES, 2014, p. 33).

No plano das expectativas, superar estas crises pressupõe:

[...] conceber a universidade como bem público necessário à democratização da educação superior de qualidade que favoreça o desenvolvimento econômico, social e cultural das nações inseridas no contexto da globalização contribuindo para reduzir as desigualdades entre elas. Implica reafirmar seu papel de pensar a realidade com radicalidade, rigor e criticidade, com base na autonomia, publicidade e criatividade, configurando-se como o local onde a sociedade se vê, se critica e se recria, mediante a busca pela inovação, a formação de profissionais, a pesquisa e a extensão (TORRES; SOARES, 2014, p. 34).

Nessa direção, a qualidade do ensino depende também da reflexão e da tentativa de superar os problemas relativos às concepções de

ensinar e de aprender na universidade e as dimensões político-pedagógicas subjacentes nos currículos dos cursos de graduação. Entretanto, caminhar nessa direção, requer considerar que não é só o conteúdo que favorece a formação, mas uma ação rigorosa e pedagogicamente combinada, que subjaz a articulação do currículo com o planejamento, com a ação didática e com a avaliação da aprendizagem dos estudantes universitários.

A qualidade do ensino necessária para formar profissionais requer clareza acerca do tipo de profissional que se pretende formar e dos caminhos que precisam ser percorridos para atingir tal propósito. Para tanto, a compreensão entre o currículo e as práticas orientadas à promoção da qualidade do ensino ainda se fazem necessárias.

A ampliação das reflexões sobre currículo e práticas de formação na universidade exige um investimento, aprofundando questões que necessitam de análises mais sistemáticas e corajosas. Esse campo ainda representa uma potencialidade a ser descortinada, tanto na sua dimensão epistemológica e pedagógica como na arena política que envolve tensões entre culturas e interesses. Na perspectiva epistemológica, é preciso investir na temática conceitual que alia ensino e pesquisa, ampliando a reflexão sobre a naturalização com que esse discurso vem sustentando a qualidade da educação superior (CUNHA, 2011, p. 454-455).

Avançar na direção de uma qualidade do ensino em sentido ampliado, consiste em admitir as três funções que abrigadas pela universidade atendem ao dispositivo constitucional: o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, essa indissociabilidade ainda carece de ser conquistada; ela transcende o campo epistemológico e, para efetivá-la, faz-se necessário abarcar a dimensão política, a qual exige compromisso social (CUNHA, 2011, 2012). Na tentativa de garantir a indissociabilidade é preciso promover mudanças nas práticas de ensino tradicionais,

que têm influenciado a formação dos estudantes universitários e gera do tensões à qualidade do ensino superior.

Expansão e qualidade do ensino superior

A expansão da universidade e a democratização do acesso ao Ensino Superior, no Brasil, foram verificadas ao longo do século XX, passando pelo alvorecer do século XXI (SOUSA SANTOS, 2005; ZAGO, 2006). Cabe ressaltar, porém, que a expansão e a qualidade do ensino precisam ser analisadas do ponto de vista histórico, sobretudo no quadro das Reformas Universitárias que aconteceram nas diferentes épocas.

As tensões em torno da concepção universitária emergiram por conta das diferentes legislações que passaram a vigorar a partir da segunda metade do século passado.

Nesse contexto, merece destaque a Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540 de 1968 (BRASIL, 1998). No bojo dessa reforma do Ensino Superior, a departamentalização foi instituída e, portanto, foi silenciada,

a organização em torno das carreiras e cursos – inclusive terminando com as cátedras – e articulou o corpo docente em torno de especialidades dos ramos das ciências. Esse formato tinha como pressuposto o favorecimento das atividades de investigação, e essas passaram a ser valorizadas como estruturantes da carreira docente. Para dar sustentação a esse modelo, houve intensos incentivos à pós-graduação *stricto-sensu*, formando mestres e doutores, e essa formação se constituiu numa condição para a docência. Como pano de fundo da Reforma, estava a aspiração do governo militar de despolitizar a universidade e de torná-la um braço significativo no processo nacionalista de desenvolvimento econômico (CUNHA, 2011, p. 448).

A reforma operada em plena ditadura militar, além da despolitização da universidade, ficou marcada pela separação entre a pesquisa

e o ensino, deixando a graduação com a responsabilidade de formar quadros profissionais e a pós-graduação com a tarefa da pesquisa. No período antecedente a ditadura, as universidades latino-americanas encontravam-se num clima efervescente "a um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos, comportamento indesejável em período ditatorial" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 152).

Do ponto de vista da atuação docente na universidade, no período da ditadura militar, observou-se um fosso no que dizia respeito ao desenvolvimento do espírito crítico no ensino de graduação. Os docentes universitários passaram a ter oportunidades de enveredarem pelas pesquisas em áreas específicas, com o propósito de garantir o seu aperfeiçoamento, sem, porém, terem a possibilidade de refletir sobre a sua condição de docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os anos de 1990 também foram marcados pela presença de um conjunto de reformas na Educação Superior. Entretanto, o processo de expansão do nível superior se deu através da iniciativa privada, cuja oferta do ensino ficou caracterizada como "um negócio em expansão", sobretudo por meio do investimento público (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2010; CUNHA, 2011). Segundo a lógica exposta, a qualidade do ensino se ancora numa concepção educacional pautada em noções produtivistas e empresariais, em que a universidade é vista como um espaço de eficiência e de eficácia; a educação um serviço; o aluno como um cliente potencial. A qualidade da oferta do ensino era questionável haja vista a execução do currículo mínimo, com preocupações maiores na dimensão técnica da formação, do que na dimensão humanista e crítica dos estudantes universitários.

Na perspectiva de Chauí (2003, p. 06), o clima de reforma além de definir os setores do Estado que seriam diretamente afetados,

designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concedida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

Na virada do século, e durante a primeira década do século atual, muitas oportunidades educacionais foram criadas para os estudantes das camadas mais pobres da sociedade, portanto, é:

[...] justo reconhecer as iniciativas que o governo brasileiro vem empreendendo para expandir o setor público federal, seja pela criação de novas instituições e extensão de campi fora da sede, pela implantação de cursos tecnológicos, seja pela criação de vagas prioritariamente para estudantes de baixa renda, especialmente os afrodescendentes e oriundos da rede pública (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236).

Na esfera pública federal, essa expansão se deu com a criação de universidades e institutos, de cursos com configurações curriculares variadas, de políticas afirmativas destinadas a certos grupos de distintas origens étnico-raciais (sistema de cotas) e sociais que, historicamente, estiveram à margem das propostas governamentais para a Educação Superior (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2010). A assunção de uma nova perspectiva para a universidade pública brasileira depende da concepção que o Estado tem em relação ao gasto público, particularmente com relação à Educação, vista como um custo em alguns governos de posturas antidemocráticas, e um privilégio das elites.

Contudo, a educação deve ser entendida como um investimento social e político, que materializa o caráter do que é público e sustenta o

núcleo da democracia “para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade” (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Como suporte para o alcance do ensino de qualidade, que faz parte das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, foram criadas várias políticas educativas, desde 2003, com orientações estratégicas diversificadas, que se expressam por meio de iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre outras ações (DIAS SOBRINHO, 2010; BROCCO, ZAGO, 2014).

Diante disso, a questão da expansão e a democratização do ensino têm relação estreita com as metas preconizadas para a Educação Superior, previstas no Plano Nacional de Educação (PNE)³ atual, que foi sancionado em 2014 e tem prazo para seu cumprimento até 2024. Dentre as 10 diretrizes do novo PNE, basicamente quatro delas afetam diretamente os docentes universitários, tanto em relação aos direitos, quanto aos deveres: 1- a melhoria da qualidade do ensino; 2- formação para o trabalho, 3- promoção humanística, científica e tecnológica do País; e 4- valorização dos profissionais da educação. Além disso, cabe ressaltar que as metas apontadas no PNE vigente

³ Contrariamente ao PNE, registrado sob a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que ficou marcado como um plano bastante extenso, em que muitas propostas e metas não saíram do papel, o novo PNE (2014-2024), sancionado pela Presidente da República Dilma Rousseff sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta vários avanços em termos de concepção e clareza das metas. A qualidade do ensino, a expansão da oferta de curso e número de matrículas em todos os níveis de modalidade de ensino são bastante visíveis, ainda que a efetivação esteja distante de se concretizar, tendo em vista as mudanças no cenário da educação brasileira que refletem na suspensão dos gastos sociais (educação, saúde, habitação, geração de trabalho e renda, etc). O congelamento dos gastos no âmbito do governo federal vigente decorre da aprovação das Propostas de Emenda à Constituição (PEC), 241 e 55, ambas em segundo turno, respectivamente, pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, no ano de 2016, comprometendo os direitos da população brasileira. (CARTA CAPITAL, 2016). Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congela-gastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado>. Acesso em 18/11/2016.

desafiam os docentes universitários, pois os provocam a buscar alto padrão de qualidade na sua ação pedagógica, de maneira a formar profissionais qualificados.

Em contrapartida, as metas são bastante frágeis acerca da valorização profissional dos docentes universitários, tanto no que se refere à sua formação pedagógica, quanto ao apoio institucional frente a essa formação (ALMEIDA, 2012). O novo plano incorpora o que o governo chama de "revolução do ensino" e, portanto, a perseguição da qualidade tem sido uma pauta assídua na discussão e nos debates das avaliações de larga escala, empreendidos por órgãos governamentais de regulação e controle da educação. Apesar das sinalizações de mudanças nas legislações, na prática o incentivo à formação docente é ausente. Mas, como pensar em revolução do Ensino Superior sem estabelecer metas claras para a formação de docentes universitários, de maneira que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino?

Ainda que o processo de expansão do Ensino Superior, no âmbito da esfera pública federal, tenha se dado de variadas formas, o destaque foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴, mediante a adesão das IES, a partir de 2008. No bojo desse programa foi criado um pacote de medidas para as universidades públicas, a fim de que elas ampliassem o seu número de vagas, garantissem a oferta de cursos de graduação variados em todos os turnos, e com arranjos curriculares mais flexíveis (DIAS SOBRINHO, 2010).

⁴ De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 1236-1237), o "REUNI começa a ser adotado em muitas universidades federais. Utiliza, basicamente, a seguinte fórmula: a universidade elabora um projeto de desenvolvimento institucional, recebe os recursos do MEC e amplia as vagas de acordo com os critérios aprovados. Entre os objetivos que orientam o programa, segundo o Decreto n. 6.096/2007, que o instituiu, citam-se: redução das taxas de evasão, aproveitamento de vagas ociosas, otimização da mobilidade estudantil, reorganização curricular, diversificação da oferta de cursos de graduação, ampliação de políticas de inclusão e assistência aos estudantes, articulação entre os diversos níveis de educação".

Depois de um tempo sem investimento no Ensino Superior público federal, nos deparamos com uma expansão desordenada, que resultou em preocupações em torno da qualidade do ensino em virtude da contratação de um quadro de docentes inexperientes e o ingresso de um perfil de estudante emergente de um lado, bem como a adoção de indicadores ideológicos para aferição da qualidade do ensino e das condições da oferta dos serviços educacionais através de aparatos estatísticos bastante sofisticados (MOROSINI, 2008, 2014; DIAS SOBRINHO, 2008; ALMEIDA *et al.*, 2012).

Diante desse movimento de expansão, os estudiosos da área de políticas para o Ensino Superior passaram a questionar a qualidade do processo de expansão, devido ao fato das universidades públicas federais terem amargado uma drástica falta de investimento no setor, gerando o sucateamento e o solapamento das IES públicas nas décadas finais do século passado, devido à minimização do Estado e a adoção de pacotes de ajustes neoliberais que foram aplicados a vários setores da sociedade, entre eles a Educação (DIAS SOBRINHO, 2010; BARRETO, 1999).

A expansão das universidades e a democratização do acesso ao Ensino Superior público, de acordo com Sampaio e Santos (2011), influenciou desde a infraestrutura até a dinâmica de funcionamento das universidades, cujos turnos se ampliaram, inclusive para o noturno que, tradicionalmente, apresentou oferta de cursos e vagas inexpressivos. Questões como a permanência, a elevação das taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais e o enfrentamento da evasão passaram a ser pautas de debate e de intervenções dentro e fora das universidades.

O aumento do número de instituições de Ensino Superior, ao longo de uma década, foi considerável, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2003-2013.

Ano	Instituições						
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876

Fonte: Mec/Inep (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

O aumento do número de instituições de ensino superior verificado acima, em uma década, é proporcional ao número de cursos e matrículas, que também tiveram um crescimento claramente observável. Em uma década – 2003 a 2013 – houve um crescimento de quase 50% dos cursos e das matrículas, indicando um processo de democratização do acesso, como se pode verificar na sequência.

Tabela 2 - Evolução de cursos e matrículas no nível superior na década – Brasil 2003-2013.

Ano	Cursos	Matrículas
2003	16.505	3.936.933
2004	18.751	4.223.344
2005	20.596	4.567.798
2006	22.450	4.883.852
2007	23.896	5.250.147
2008	25.366	5.808.017
2009	28.671	5.954.021
2010	29.507	6.379.299
2011	30.420	6.739.689
2012	31.866	7.037.688
2013	32.049	7.305.977

Fonte: Mec/Inep (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

Com a ampliação do número de vagas nos mais diversos cursos, as universidades federais passaram a experimentar uma mudança expressiva no perfil dos seus estudantes, cuja maioria pertence às camadas populares (ZAGO, 2006; BROCCO; ZAGO, 2014), e esse retrato tem revelado incertezas acerca do sucesso dos estudantes das camadas populares.

Os dados do Censo da Educação Superior (2013) indicam uma discrepância no que tange ao número total de ingressantes no nível de graduação e a sua conclusão, haja vista as altas taxas de evasão de mais de 50%, por motivos não aclarados, conforme podemos analisar abaixo:

Tabela 3 – Relação entre número de alunos ingressantes e concluintes do Ensino Superior – Brasil 2003-2013.

Ano	Ingressos	Concluintes
2003	1.554.664	532.228
2004	1.646.414	633.363
2005	1.805.102	730.484
2006	1.965.314	762.633
2007	2.138.241	786.611
2008	2.336.899	870.386
2009	2.065.082	959.197
2010	2.182.229	973.839
2011	2.346.695	1.016.713
2012	2.747.089	1.050.413
2013	2.742.950	991.010

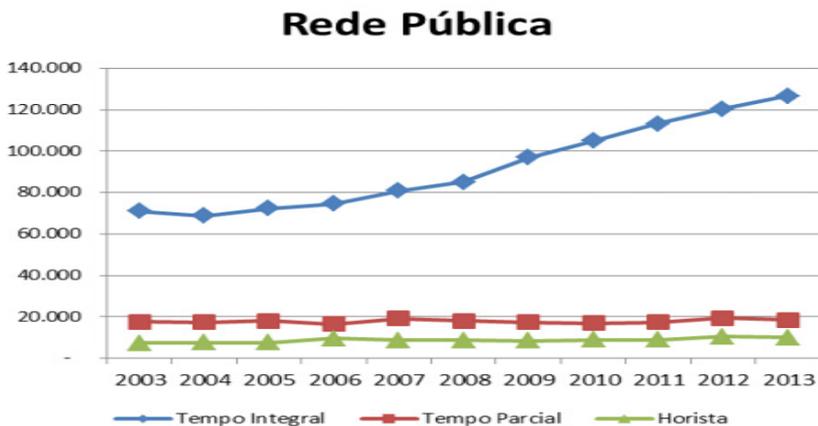
Fonte: Mec/Inep (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

A evasão identificada ao longo de uma década evidencia que esse desafio não tem sido adequadamente abordado. O ingresso de alunos na universidade tem aumentado em termos das matrículas realizadas ao longo do período anunciado, porém, quanto à permanência, os resultados são inversamente proporcionais, pois vários estudantes universitários não conseguem concluir o curso superior. Dessa consequência, muitos têm optado pelas transferências interna e externa, adotando esse procedimento várias vezes até encontrar o curso que lhes pareça mais fácil ou mais adequado ao seu perfil (ZAGO, 2006; BROCCO, ZAGO, 2014).

O panorama da expansão do acesso ao ensino superior dos estudantes também repercutiu na oferta de vagas de concurso para docentes do magistério superior das universidades

federais. Esse movimento decorre da expansão do quadro de servidores docentes, resultado da expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que necessita de pessoal para atender as demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tal crescimento pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de docentes da rede pública em exercício na Educação Superior e regime de trabalho – Brasil 2013.



Fonte: Mec/Inep (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

Diante do quadro de expansão anunciado, Dias Sobrinho (2010, p. 1234) esclarece que, os países desenvolvidos:

[...] têm aumentado seus investimentos públicos na educação. Entretanto, países pobres ou em desenvolvimento tendem a facilitar a expansão do setor privado como forma de atender a crescente demanda por educação. A expansão de matrículas está no centro das políticas de democratização da educação superior. Mas há também medidas que visam a ampliar a inclusão social, sem necessariamente criar novas vagas. É este o caso de algumas ações impulsionadas no âmbito do que se convencionou chamar, genericamente, de "ações afirmativas" ou de "discriminação positiva".

Os resultados do estudo comparativo entre Portugal e Brasil, sobre a democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior, realizado por Almeida *et al.* (2012, p. 899) indicam que:

permanecem acentuadas assimetrias sociais nas instituições e nos cursos a que se tem acesso, ao mesmo tempo em que a permanência e abandono também se diferenciam socialmente em termos das respectivas taxas de incidência. Estes fenômenos têm causas diversas, não sendo possível ilibar as próprias instituições de ensino superior de responsabilidades nesse cenário.

A situação se torna mais complexa quando os estudantes matriculados são trabalhadores, e ainda mais se estão matriculados em cursos superiores noturnos, pois suas oportunidades de viverem a universidade e toda a gama de situações formativas se tornam mais restritas, em virtude do trabalho e da falta de tempo, respectivamente, um aspecto da vida e uma variável, difíceis de serem articulados quando o assunto é a vida universitária. Geralmente, os estudantes têm dificuldades para gerir o tempo, pois chegam à universidade praticamente em cima do horário das aulas, cansados, com sono, a maioria não consegue participar de projetos de iniciação científica, frequentam pouco a biblioteca, quase não podem ir a eventos relacionados à sua área de formação, por motivos sociais e econômicos, entre outras situações (CAMINHA; OLIVEIRA, 2010; BELLETATI, 2012; BERNARDIM, 2013; SOARES; SAMPAIO, 2013; BARROS; MONTEIRO; MOREIRA, 2014; BISINELLA, 2014; FAGUNDES, 2014).

A democratização do Ensino Superior brasileiro é um dado revelador, caracterizando um fenômeno que tem sido denominado de "massificação do ensino", devido ao acesso de estudantes com perfil diferente do habitual na universidade, "provenientes das camadas sociais e culturais menos favorecidas e com menor tradição familiar de formação acadêmica superior" (ALMEIDA *et al.*, 2012, p. 899).

O Ensino Superior ao longo da história sempre foi privilégio das camadas mais abastadas da sociedade e, portanto, ideologicamente marcado pelo elitismo e pela exclusão das camadas populares do direito ao ingresso no espaço da universidade (CUNHA, 2011). A massificação do Ensino Superior trata-se de uma realidade incontornável, porém, é necessário pesquisar a relação entre as taxas de acesso e de sucesso dos novos ingressantes, desejosos de uma formação acadêmica universitária.

Os estudos realizados tanto na realidade francesa (COULON, 2008), quanto na realidade brasileira (ZAGO, 2006) dão conta de que, o principal dilema a ser enfrentado não é o acesso ao Ensino Superior, mas o da permanência. Para terem sucesso, os estudantes das camadas populares precisam fazer muito esforço e ter determinação, a fim de driblarem o fatalismo de destinos impostos as suas origens sociais.

De acordo com Zago (2006) e Almeida *et al.* (2012), inspirados em Pierre Bourdieu, a democratização do acesso, configura um processo que eles denominam de "exclusão dos incluídos" na medida em que os estudantes com origem nos estratos sociais menos abastados são incluídos ao ingressam na universidade, porém, rapidamente se tornam simbolicamente "excluídos", em decorrência dos problemas que enfrentam no cotidiano da vida universitária. Ou seja, a democratização do acesso não se traduz na democratização da permanência.

A dificuldade para garantir a permanência depende de vários fatores, inclusive do ensino transmissivo e conteudista, indicando que é preciso pensar numa democratização que favoreça o ingresso e se preocupe com a permanência dos novos estudantes e, para isso, é preciso pensar numa lógica de qualidade do ensino que leve em conta as diferenças que marcam os perfis dos estudantes.

Considerando que a expansão é fundamental para a diminuição das desigualdades, visando o progresso da sociedade através da promoção da equidade, os maiores desafios a serem enfrentados serão

favorecer a implantação e a consolidação das novas universidades, bem como investir na infraestrutura necessária aos cursos de graduação.

Ao reconhecermos que não se trata de uma tarefa fácil e que demanda tempo, faz-necessário ir além da compreensão simplista que extrapola as condições materiais, visando a qualidade do ensino, como pressuposto para a formação dos cidadãos de direito. É preciso:

compromisso humano, sensibilidade social e investimento acadêmico. Precisa, principalmente, reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico que orienta a gestão e a ação acadêmica, discutindo o significado de qualidade e seu desdobramento nas práticas acadêmicas (CUNHA, 2011, p. 446-447).

Os desafios da qualidade do ensino em tempos de democratização refletem nos processos pedagógicos a serem desenvolvidos, e pressupõe a ruptura de práticas de gestão, acadêmicas e de ensino visando a compreensão do estudante real que as universidades possuem. Portanto, é necessário reinventar a democracia, estimular as novas gerações, adotar práticas contextualizadas e que ocasionem menos frustrações nos estudantes e, sobretudo, pensar numa perspectiva de qualidade que leve em consideração as expectativas deles, as possibilidades de se desenvolverem pessoal e profissionalmente (CUNHA, 2011).

Em síntese, a repercussão da expansão do Ensino Superior, a partir da criação de universidades, da oferta de cursos, da abertura de um maior número de vagas, incidiu também no ingresso de um novo perfil de estudantes, impondo desafios aos gestores e docentes que passaram a trabalhar numa realidade a que não estavam acostumados. Os arranjos curriculares diversificados e a oferta de cursos rápidos para o cumprimento das demandas de mercado, evidenciam um processo de expansão que adota uma visão de qualidade que visa a quantidade em detrimento da qualidade do processo formativo de pro-

fissionais de nível superior. Outro reflexo dessa expansão se deve ao movimento do Estado de se eximir da educação superior, passando a exercer um papel de fiscalizador, ao desenvolver um processo de avaliação externa às IES.

Avaliação da qualidade do ensino superior

A avaliação da qualidade do Ensino Superior, no Brasil, tem história recente. Tal surgimento tem relação com os processos de expansão e democratização da Educação Superior (CHAUÍ, 2003; DIAS SOBRINHO, 2005, 2010; SOUSA SANTOS, 2005). Devido ao crescimento desordenado de instituições ofertantes do Ensino Superior, sobretudo através da esfera privada, já que na esfera pública sua expansão mais expressiva só se deu com o alvorecer do novo século, a avaliação externa emerge como possibilidade de frear esse movimento de expansão a partir da definição de indicadores e critérios mais claros de funcionamento. Ou seja, a necessidade de avaliar a qualidade do Ensino Superior tem caráter político e ideológico, mas também uma dimensão estratégica, haja vista servir a vários propósitos, desde a produção de informação à tomada de decisões no setor, a definição de *rankings* entre instituições, a questão da *accountability* e como mecanismo de regulação e controle do Ensino Superior (DIAS SOBRINHO, 2005, 2009, 2010; MOROSINI, 2001; CUNHA, 2014, 2016).

Particularmente em relação à qualidade do Ensino Superior, os processos avaliativos recebem influência das agências multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BIRD). O interesse desses organismos com relação à qualidade do Ensino Superior se evidencia a partir dos estudos com o objetivo de mostrar a relação que se estabelece entre o desenvolvimento social e o processo de escolari-

zação das populações de diferentes países, demonstrados a partir de índices como é o caso do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), resultado da análise de três aspectos fundantes, a saber: educação, geração de renda e qualidade de vida.

Nesse diapasão, o debate sobre qualidade na Educação decorre das iniciativas do Estado Avaliador através da definição de políticas, em torno das quais se instituiu critérios, indicadores e instrumentos de avaliação construídos para a verificação dos padrões de qualidade educativa concernentes às instituições, cursos e desempenho dos estudantes (MOROSINI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2010).

As preocupações em torno dessas questões da qualidade do ensino serviram de balizas ao processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁵ pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir da Lei 10.861 de 14 de abril 2004, mediante a iniciativa do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

O propósito central do SINAES, segundo o Art. 1º é "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" (BRASIL, 2004). Nesse bojo, o SINAES, através do INEP, visa a melhoria da qualidade da educação superior de modo geral, e a qualidade do ensino mais especificamente, através da:

expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica

⁵ A coordenação e supervisão do SINAES é feita pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado criado no âmbito da lei de criação do sistema de avaliação, cujas atribuições são: I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE; VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação; VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (MEC/BRASIL, 2004, s. p.).

e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, s. p.).

No Brasil, o INEP é o órgão responsável pela avaliação do Ensino Superior, que realiza um conjunto de avaliações interdependentes e complementares, utilizando os seus resultados como referencial básico dos processos de regulação e supervisão, bem como para orientar a criação de políticas públicas de educação superior.

A avaliação da qualidade do Ensino Superior, do ponto de vista das orientações legais instituídas pelos órgãos competentes (BRASIL, 2004) é realizada a partir de três linhas de ação estabelecidas pelo SINAES. A primeira é a avaliação institucional, que é composta de duas etapas: a autoavaliação (também chamada de avaliação interna) e a avaliação externa; a segunda é a avaliação dos cursos de graduação; e a terceira é a avaliação do desempenho dos estudantes.

De acordo com o SINAES (2004), o processo de avaliação da qualidade da Educação Superior engloba 10 dimensões, a saber: Missão e PDI; Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão; Responsabilidade Social; Comunicação com a sociedade; Políticas de Pessoal; Organização e Gestão da Instituição; Infraestrutura Física; Políticas de Atendimento aos Discentes; e Sustentabilidade Financeira. Uma década depois o SINAES (2014) reorganiza essas dimensões em 5 eixos, e podem ser compreendidas: (I) Planejamento e Avaliação Institucional; (II) Desenvolvimento Institucional; (III) Políticas Acadêmicas; (IV) Políticas de Gestão e, por fim (V) Infraestrutura Física.

Do ponto de vista da avaliação externa, essa verificação da qualidade das instituições e ou de cursos, procedida a partir dos eixos/dimensões acima mencionadas, é realizada por profissionais que com-

põem o banco de avaliadores do INEP/MEC. Os avaliadores são docentes universitários e pesquisadores de IES públicas e ou privadas, vinculados à área de conhecimento dos cursos objetos da avaliação (quando se trata de avaliação de reconhecimento de curso) ou especialistas da área de políticas educacionais e ou do campo da avaliação (quando se trata de avaliação para credenciamento de instituições). O papel que desempenham é o de avaliar a IES, a partir de formulários, compostos por eixos quantificáveis, que congregam as dimensões que serão apreciadas objetivamente e, ao final do processo, elaborar um relatório que será analisado pela CONAES/INEP/MEC e enviado à instituição avaliada juntamente com a nota obtida.

Ao que parece, os órgãos de avaliação externa possuem um compromisso questionável com a verificação institucional, na medida em que adotam uma postura pragmática, objetiva e, muitas vezes, seletiva no processo avaliativo, deixando de priorizar aspectos qualitativos que dão conta da singularidade e das especificidades das IES e dos cursos, e na emissão do *feedback* às IES, que não contemplam os insumos necessários à mudança das práticas acadêmicas.

Considerando o modelo tecnocrático de avaliação institucional das universidades que temos hoje, recomendada pelo capital educacional transnacionalizado, e assumido pelas agências de regulação e controle do MEC, é preciso pensar num novo sistema de avaliação, que contemple a auto-avaliação e a hetero-avaliação numa perspectiva "tecnodemocrática ou participativa" (SOUSA SANTOS, 2005, p. 104) que favoreça a autonomia universitária, com vistas à garantia da qualidade do ensino.

O modelo de avaliação institucional, sustentado na dimensão tecnocrática valoriza o produto (quantidade de estudantes de graduação formados) em detrimento do processo (formação integral da pessoa, do profissional e do cidadão), apesar de os critérios e indicadores

de qualidade do ensino apontarem para uma formação humanista, crítica e autônoma.

No âmbito dos processos de avaliação interna (autoavaliação), também instituído pelo SINAES, os trabalhos são desenvolvidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), por via da Lei 10.861/2004, no seu art. 11 e da Portaria MEC nº 2.051/2004, Art. 7º sendo de caráter obrigatório a sua existência no escopo das IES públicas e ou particulares. Trata-se de um órgão colegiado, com atuação autônoma, representado por diferentes atores da comunidade acadêmica e da sociedade civil, tendo como objetivo envolver toda a comunidade acadêmica para sensibilizá-la acerca da importância da verificação de seus processos acadêmicos, administrativos e de gestão; desenvolver estratégias de avaliação numa perspectiva formativa; e divulgar, discutir e difundir os resultados através de *feedback* aos cursos, colegiados, corpo discente, corpo docente, coordenadores e gestores em geral, de modo que possa subsidiar a tomada de decisão institucional no diferentes âmbitos.

Entretanto, esses objetivos da CPA não têm sido cumpridos tendo em vista o caráter protocolar das instituições no sentido do atendimento às agências de avaliação externas. Com isso, a avaliação da qualidade do ensino deixa de cumprir o seu papel na medida em que os resultados não ajudam, tendo em vista não ser feita uma reflexão crítica que ajude aos cursos, gestores universitários e os demais atores a pensarem nas estratégias de superação das fragilidades apontadas tanto pelos avaliadores externos, quanto pelos avaliadores internos. Embora se reconheça a importância da avaliação institucional, faz-se necessário a adoção de princípios formativos mais amplos, posto que as práticas de avaliação da qualidade do ensino superior, hoje, tanto as internas quanto as externas, têm assumido uma conotação bastante superficial e pautada na busca de culpados (MOROSINI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2009, 2010).

A avaliação dos estudantes é realizada a partir dos perfis definidos no bojo do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE, 2004), aplicado aos discentes matriculados, em distintos momentos formativos (início e final do curso de graduação), pautada em preocupações relativas às “condições de oferta de ensino, que em seu conjunto abordam os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, verificando a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 82), entre outras.

Porém, na prática, tem-se observado um fosso entre o propagado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), ao qual o ENADE está vinculado, e os resultados do exame. Estes têm indicado alguns aspectos os quais caminham no sentido de repensar as políticas de avaliação institucional para promover mudanças na formação universitária. Além disso, a ação docente também sofre influência no contexto desse exame, gerando uma simplificação da prática pedagógica e avaliativa ao nível das disciplinas que os docentes ministram (GONTIJO, 2017).

Diante das principais críticas em relação ao ENADE, é recorrente a existência de conflitos entre a avaliação versus a regulação, haja vista suas concepções e propósitos serem distintos, sobretudo quando as duas temáticas são assumidas de modo restrito. O exame guarda muitas similaridades com o antigo Provão: no tocante ao instrumento, a pouca informação por parte dos docentes e dos estudantes sobre seus objetivos e seus fins, a consideração em relação aos estudantes em diferentes semestres de seus cursos (início e final), os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos visados pelo exame, a desconsideração que o perfil do egresso de cursos pode sofrer modificações, tendo em vista a autonomia que a instituição possui, ainda que existam exigências legais; o *ranking* que o exame gera entre as

IES, entre outras (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006; POLIDORI, 2009; GONTIJO, 2017).

Para que de fato os seus resultados possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, ajudando a pensar em medidas eficazes à formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, das instituições que ofertam cursos de nível superior de diferentes áreas, é preciso pensar numa prática avaliativa relativa ao desempenho dos estudantes que considere outras dimensões, e não somente a objetividade expressa nos documentos oficiais, explicitados no exame realizado pelos discentes em diferentes momentos formativos na universidade. Com efeito,

os exames devem oferecer algumas contribuições para o aprimoramento do modelo atual, reconhecendo as dificuldades de delineamento de qualquer sistema de avaliação em larga escala, para efeitos diagnósticos, de regulação ou quaisquer outros necessários aos governos em geral (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p. 306).

Diante do exposto, seria pertinente a adoção de um modelo participativo de avaliação que possibilitasse:

A emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de autogestão, auto-legislação e autovigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processo de aprendizagem política e de construção de autonomias dos actores e das instituições. Só estes princípios garantem que a auto-avaliação participativa não se transforme em auto-contemplação narcisista ou em trocas de favores avaliativos (SOUSA SANTOS, 2005, p. 106).

Para que a avaliação da qualidade do ensino superior cumpra o seu papel no que diz respeito à tomada de decisão e correção de rumos, é fundamental um processo sistemático de avaliação interna, que poderia ser coordenado pela CPA. Um processo que considere o Plano

de Desenvolvimento Institucional da universidade; que contraste com a missão, com os valores, com os objetivos e com as metas, a fim de perceber em que medida a qualidade social referendada nos documentos e nas práticas tem sido compreendida pela comunidade acadêmica e conquistada, num exímio processo de re-institucionalização da educação superior como bem público (CUNHA, 2006; DIAS SOBRINHO, 2009, 2010; SILVA; GOMES, 2011).

O investimento num processo de avaliação institucional que leve em conta todas as dimensões da universidade (política e gestão universitária; responsabilidade social; ensino, pesquisa e extensão; desempenho do estudante; corpo docente; instalações físicas; e infraestrutura geral para os cursos, entre outros), pode contribuir para sua autonomia e para a melhoria da qualidade do ensino na medida em que o sistema de acompanhamento estaria integrado a indicadores e critérios que são analisados de forma articulada. Como essa proposta ainda é uma utopia acredita-se que para avançar numa concepção de qualidade do ensino consubstanciada em valores e resultados avaliativos sólidos, dentro de uma perspectiva de inclusão e de justiça social ainda se fazem necessários estudos e pesquisas que auxiliem a construção de indicadores adequados à finalidade de uma avaliação que subsidie a tomada de decisão institucional, curricular, pedagógica e científica (CUNHA; PINTO, 2009).

Considerando a experiência de avaliação da qualidade do ensino, no Brasil, cuja cultura da avaliação institucional ainda não está estabelecida, dada a recente implantação do SINAES, assinalamos que é preciso avançar tanto na direção da consolidação do sistema, quanto nos sentidos atribuídos à avaliação realizada em torno da compreensão da qualidade do ensino superior. Assim, o desafio que está posto é repensar os indicadores de avaliação externa propostos, de maneira que eles possam indicar os caminhos a serem percorridos com vistas à

melhoria da qualidade do ensino, assim como, relatórios de autoavaliação mais consolidados e representativos da comunidade acadêmica, fornecendo parâmetros qualitativos e quantitativos para a tomada de decisão pelos gestores institucionais, docentes, discentes e coordenadores de colegiado visando a melhoria de resultados institucionais cada vez mais satisfatórios sobre a própria missão social, política, científica e educacional da instituição.

Transformações sociais e formação de profissionais

As transformações na sociedade contemporânea, resultantes da fluidez da razão, da provisoriedade da ciência, dos avanços tecnológicos sem precedentes e da urgência do futuro imediato, inauguram um tempo caracterizado pela supercomplexidade, cujo clima de incerteza interfere na cultura, na economia, na política e na formas de comunicação entre os povos (IMBERNÓN, 2000; BARNETT, 2005). O avanço do neoliberalismo e a acepção da economia globalizada, sob a lógica da maximização dos lucros, alimentam a produtividade e a competitividade, recaindo sobre as universidades que passam a ser pressionadas a formar profissionais para atender as exigências de mercado (DIAS SOBRINHO, 2010).

Essas mudanças têm se refletindo no mundo do trabalho. No apogeu da globalização capitalista, as universidades têm sido convocadas a formar profissionais médios, não mais apenas a elite da sociedade, fazendo emergir diversas perspectivas formativas, que se impõem pelas exigências de formação de profissionais competentes para fazer face ao que os sistemas produtivos têm preconizado. Em decorrência disso, a universidade tem sido questionada pelo mercado de trabalho com relação a qualidade da formação que oferece aos profissionais, gerando um clima de desconfiança acerca da sua legitimidade (SOUSA SANTOS, 2005).

Assim, o discurso de perda da qualidade ecoa nas profissões, impactando um processo de crise geral tanto do profissionalismo, quanto da universidade. As consequências da crise têm impactos na qualidade do ensino e, conseqüentemente nos docentes, e tais pressões têm ressonância nas profissões que passam a perder seu valor e seu prestígio social, posto que as profissões passam a ser questionadas no tocante ao seu "poder" e a sua "função social".

A tônica do mundo do trabalho, no contexto da sociedade do conhecimento e do processo de globalização marcados pela incerteza e pela complexidade, passa a ser a valorização de conhecimentos e habilidades diversificados dos profissionais, resultado das prescrições da agenda neoliberal, que provocam "a flexibilidade no ensino e a não terminalidade da formação prevendo a continuidade dessa em cursos de pós-graduação que se tornam novo nicho de mercado" (TORRES; SOARES, 2014, p. 32).

Em decorrência das novas demandas para a formação de profissionais que caminham na direção de outra qualidade de ensino, menos transmissiva, mais problematizadora, mais focada em competências mais complexas – as quais desafiam os docentes acostumados ao ensino transmissivo. Os docentes passam a ter em mãos uma tarefa complexa, que é a de formar profissionais numa perspectiva crítica, humanística, política, técnica, científica e que estejam permanentemente preparados para lidar com as incertezas da profissão e para colaborar com as transformações da sociedade, com consciência do seu papel no desenvolvimento, visto serem capazes de apreenderem os conhecimentos elegíveis às suas profissões para, em diálogo com as diversas áreas do saber humano, fazerem a diferença no país em que vivem.

Em decorrência dessa lógica de formação restrita, com ênfase na técnica, a formação de profissionais capazes de intervir de forma crítica e criativa na sociedade, transformando-a, é talvez um dos maio-

res desafios a serem enfrentados pelos docentes universitários das diversas áreas, bem como pelas instituições de ensino superior, comprometidas em formar pessoas e profissionais (CUNHA; SOARES; RIBEIRO, 2009). Afinal,

[...] o conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos (TARDIF, 2000, p. 8).

No bojo do conhecimento profissional, competências como “seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, [...] são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 25).

Diante desses requisitos à formação profissional, a formação do docente se apresenta como uma necessidade, a fim de que possa investir em formas inovadoras de ensinar e de aprender na universidade (ZABALZA, 2004). Entretanto, a formação de profissionais da docência tem encontrado dificuldades para o seu reconhecimento, pois o investimento nessa vertente da atividade acadêmica – o ensino, não tem recebido a mesma atenção que a pesquisa – não garante o mesmo status possibilitado ao pesquisador (ALMEIDA, 2011, 2012).

Professores universitários e experiências de formação

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) – universidades, centros universitários, institutos e faculdades – o exercício do magistério tem sido desenvolvido por profissionais diplomados de diferentes áreas da formação superior, oriundos de diversificados campos do conhecimento, como saúde, exatas, humanas, ciências sociais, sociais aplicadas, ciências da terra, entre outras. Tendo em vista a formação para a do-

cência universitária ser, ainda, marginal, é comum profissionais experientes se aventurarem na docência, como se não houvesse a necessidade de saberes inerentes à dimensão pedagógica, para o ofício de ensinar e formar futuros profissionais.

De acordo com Behrens (2012, p. 61), podemos encontrar, atualmente, diferentes perfis de profissionais na função de docentes universitários, sendo os quatro a seguir, os mais comuns:

- 1) Os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) Os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio);
- 4) Os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Diante dos perfis docentes é preciso registrar que a inserção na carreira docente prima, invariavelmente pela titulação acadêmica adequada. Porém, nem sempre os docentes têm a preocupação com o *corpus* de conhecimentos necessários ao exercício profissional na docência universitária. Por isso, como os perfis de docentes acima evidenciados possuem experiências e, fatalmente, têm entendimentos distintos sobre formação profissional e qualidade do ensino, as dificuldades que enfrentam no exercício da docência podem se expressar de formas diversificadas. Assim, indagamos: qual seria o espaço de formação dos docentes universitários que estão em exercício, hoje?

O ensino superior está regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), a qual estabelece no seu Art. 66 que "a preparação para o exercício do magistério superior

far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Diante da omissão da legislação, a ausência de formação específica dos docentes universitários, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, precisa ser assumida pela instituição, pelos gestores e pelos próprios docentes.

Ainda no tocante a formação do docente universitário, Soares (2010, p. 226) questiona a legislação, na medida em que esta formação "parece ser essencialmente compreendida como sinônimo de formação de pesquisadores". Mesmo que a formação para a pesquisa seja importante, é preciso reconhecer que ela sozinha não é suficiente para permitir mudanças nas práticas docentes.

Cabe mencionar, porém, que os programas de pós-graduação não têm atuado no sentido de atender a demanda de formação de docentes universitários (SOARES; CUNHA, 2010) uma vez que a ênfase na pesquisa e, por sua vez, na produção científica, garantidora de permanência e progressão na carreira, dedique mais tempo ao ensino e menos ao núcleo central do ofício do docente: a formação.

Por esse cenário ainda se encontrar em perspectiva, uma vez que um grande contingente de docentes não possui formação pedagógica,

os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para a atuação em sala de aula e envolvê-los nela (BEHRENS, 2012, p. 65).

Entre os desafios ao processo de formação para a docência universitária, está o de conscientizar os docentes do seu verdadeiro papel. Isso porque o ensino na universidade precisa se constituir em um processo que assegure a construção e atualização constante do conhecimento, subsidiada por embasamento científico e posição crítica do

professor frente ao próprio conhecimento, sobretudo na mediação que exerce no processo de formação dos estudantes.

No âmbito da formação, entretanto, nem sempre esses movimentos vieram concomitantemente. As políticas e as normas regulatórias da formação e da carreira do professor universitário continuam baseadas na concepção que se afasta da relação ensino e pesquisa. Os Programas de Pós-Graduação têm a pesquisa como eixo e se preocupam em formar pesquisadores especializados. Essa condição tem representado um aumento significativo de produção de conhecimento no país, e essa parece ser a meta principal dos órgãos de fomento. Esses Programas, porém, pouco atentam para os saberes do ensino, como se a competência investigativa fosse capaz de transformar os saberes da pesquisa em saberes do ensino (CUNHA, 2011, p. 449).

Corroborando Pimenta e Anastasiou (2010, p. 103) é preciso que as instituições educativas e os professores assumam o compromisso de ensinar com ênfase na construção científica e crítica do conhecimento. Para tanto, é imprescindível investir na formação, na disseminação, na internalização de saberes e modos de ação, através das disposições a seguir:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;

- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Baseado no exposto, destacam-se algumas experiências sobre formação docente em universidades públicas e privadas, tanto no exterior, quanto nas diferentes regiões do Brasil. Os estudos de Almeida (2012) sobre o contexto espanhol nos mostraram que a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) tem desenvolvido experiências de formação para a docência, desde 2003, entre outras que vêm sendo empreendidas na Universidade de Barcelona (UB), na Universidade Politécnica da Catalunha (UPC), na Universidade de Alicante (UA). As experiências formativas espanholas evidenciam o grau de importância da formação docente e o quanto se faz necessário o fortalecimento do compromisso das universidades em termos do investimento no ensino, visando a sua qualidade.

Outra experiência que merece difusão é a de Portugal, desenvolvida no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UMinho), desde 2000, quando pouco se falava em Pedagogia Universitária nas instituições de Ensino Superior portuguesas. Em 2004, o movimento passou a integrar o grupo de pesquisa Ensino Superior: imagens e práticas, com vigência até 2011. Tendo em vista seu potencial integrador, envolveu numerosos docentes, cuja participação possibilitou a criação de equipes multidisciplinares, que deram origem a comunidades de práticas e a concepção de projetos distintos (entre 2000 e 2009; e entre 2010 e 2013), culminando na construção de certos princípios transdisciplinares que passariam a orientar as ações inovadoras de ensino.

Nesse contexto, cabe ressaltar a criação do Grupo de Trabalho, intitulado Inovação Pedagógica no Instituto de Educação (GT-IP/IE), em 2010, com o propósito de promover a mudança da Pedagogia Universitária no IE/UMinho, com vistas à transformação do ensino, articulando-o à investigação, bem como ao exercício da autonomia e do desenvolvimento profissional docente (SOARES; VIEIRA, 2014).

No contexto brasileiro, a experiência desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP/ IES pública), foi motivada por um estudo crítico dos problemas acadêmicos vivenciados no âmbito da docência universitária. Tal experiência teve início em 2004, com a criação 12 Grupos de Apoio Pedagógicos (GAPs)⁶, envolvendo as unidades da USP. Com o movimento de expansão das universidades em 2006, a USP passou a ofertar cursos e seminários com foco na Pedagogia Universitária, destinados aos docentes (ALMEIDA, 2012).

Essas universidades têm tentado desenvolver um trabalho de reflexão pedagógica, a qual tem estimulado os docentes a repensarem sobre as suas ações práticas de ensino. Além dessa iniciativa, Veiga et al (2012) apresentam outras IES que possuem ações semelhantes, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/ IES pública); da Universidade Caxias do Sul (UCS/ IES privada); da Universidade Cruz Alta (UNICRUZ/RS – IES privada), entre outras.

Diante do exposto, seria desejável que as universidades federais e os gestores atentassem para o seu corpo docente, no sentido de investigar e identificar as necessidades formativas dos docentes universitários, viabilizando políticas e estratégias para a superação das lacunas de formação profissional, a partir da adoção de dispositivos mais

⁶ O GAP-FZEA foi criado em novembro de 2004, a partir da instituição da Portaria Interna da Pró-Reitoria de Graduação (Pró-G 04/2004), em abril de 2004. Esta portaria prevê a criação de Grupos de Apoio Pedagógico nas unidades ou conjunto de unidades da USP, com o objetivo de dar subsídios às Comissões de Graduação, Comissões Coordenadoras de Cursos e docentes das Unidades para que renovem e aprofundem conhecimentos no intuito de promover mudanças necessárias à prática e à organização pedagógica, com vistas à melhoria da qualidade do ensino ministrado (USP, 2017, s. p.).

adequados para suprir as lacunas da própria IES e os interesses dos docentes. Considerando as funções desenvolvidas pelos colegiados de cursos de graduação, uma medida estratégica talvez fosse o apoio aos colegiados, visando torná-los um espaço potencial para investir na formação pedagógica, pois lidam com as demandas dos estudantes e, em geral, também lidam com as demandas dos docentes.

PARTE II
QUALIDADE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Concepção de qualidade do ensino universitário

O termo qualidade está carregado de sentidos que se confundem, tornando-se um conceito polissêmico e difuso. Assim,

Qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, ações ou nos objetos. Ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é belo ou adequado (CUNHA, 2014, p. 454).

Frequentemente, a questão da qualidade assume características positivas indicando existência de valor nas pessoas, nos objetos, nos produtos e nos serviços. Tal perspectiva indica que a definição do significado de qualidade é complexa e multidimensional e, ao se referir à condição humana e a sua prática social, a qualidade passa a incorporar as dimensões ética, estética e axiológica, evidenciando a questão da moral e a condição política do homem (CUNHA, 2014). Diante disso, é possível dizer que a qualidade impacta em todas as formas de representação da vida humana em sociedade e, portanto, se traduz em interesses, crenças individuais e grupais, que revelam diferentes modos de compreender os sentidos da qualidade, os modos de obtê-la e de se atribuir juízos de valor.

Nas últimas décadas, o termo qualidade tem sido utilizado indiscriminadamente, como um modismo que se instituiu na sociedade e tem sido visto como sinônimo de inovação.

Alguns enquadram qualidade na concepção de isomorfismo, articulada à ideia da empregabilidade e à lógica de mercado. Outros a entendem como respeito à diversidade e para outros, ainda, a qualidade vem imbricada ao conceito de equidade. Tais

conceitos são muito mais categorias aproximativas do que tipos ideais e as práticas de avaliação universitária, muitas vezes, combinam as características de obediência à padronização, respeito às especificidades e/ou busca de equidade (MOROSINI, 2001, p. 90).

No contexto social, a qualidade é referida quando tratamos de serviços de saúde, assistência social, segurança pública, educação, entre outros. Desse modo, a qualidade também é mencionada quando tratamos de direitos constituídos, como garantia de serviços de qualidade aos cidadãos. No campo educacional e, mais especificamente, na perspectiva do ensino superior a qualidade evidencia contradições ao nível das relações entre a Educação e o Estado, e das ações dos órgãos governamentais, que atuam no processo de regulamentação e controle das instituições universitárias que ofertam cursos voltados à formação profissional de graduados. Em decorrência das contradições, a qualidade do ensino é marcada por concepções distintas, as quais indicam perspectivas mais democráticas por um lado, ou outras que se vinculam a princípios ancorados no projeto neoliberal pelo outro lado (DIAS SOBRINHO, 2010).

A qualidade do ensino pode ser compreendida a partir de concepções, que indicam lógicas de formação de profissionais distintas: de um lado pode-se pensar em qualidade do ensino para a formação de profissionais capazes de intervir de forma crítica, ética, consciente, autônoma e técnica na sociedade; do outro lado, apenas preparados tecnicamente, com pouca (ou nenhuma) ênfase na capacidade crítica, isentos de um nível de compreensão socioambiental e com forte apelo à questão material.

De acordo com Torres e Soares (2014), a qualidade do ensino pode ser vista a partir de quatro concepções: a primeira concepção de qualidade do ensino vincula-se a herança universitária medieval, e prima pela aquisição de uma cultura geral, científica ou literária na ordem

dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento elevado da pessoa humana. À luz dessa concepção, a qualidade do ensino está relacionada à transmissão de aulas magistrais, pela absorção e a reprodução dos conhecimentos decorrentes de uma exposição unilateral, sem uma preocupação em como os estudantes aprendem, tampouco com o nível de apropriação que fazem das informações, e de como elas os ajudam no processo de construção do conhecimento (TORRES; SOARES, 2014).

A segunda concepção de qualidade do ensino está centrada no produto e na produtividade, enfatiza os critérios quantitativos, cuja racionalidade se pauta na lógica temporal e no custo do que a universidade produz, em conformidade com os produtos obtidos em vista dos objetivos, das características, dos aspectos organizacionais e da necessidade dos clientes em potencial. Assim, a qualidade do ensino se apoia nos princípios mercantilistas fixados pelas empresas que “concorre para o desenvolvimento de um sistema estratificado, desigual e hierarquizado, para a transformação dos estudantes em clientes e tende a impactar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (TORRES; SOARES, 2014, p. 37).

A qualidade do ensino sob essa lógica guarda similitude com a “Qualidade Total”, exigindo das universidades uma ação instrumental, determinada pela competitividade, pela eficácia e pela produção de resultados compatíveis às empresas capitalistas. Nessa ótica, o mercado exerce influência no Sistema Educacional demonstrando um caráter de apropriação dos fenômenos educativos, amplamente vinculado às expectativas de qualidade que equivale alunos e professores à condição de meros produtores e consumidores de conhecimentos (DIAS SOBRINHO, 2010; TORRES; SOARES, 2014).

Essa concepção preocupa-se, ainda, com o desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação estatais, cuja primeira finalidade é o ranqueamento das instituições de ensino superior, com forte aproxima-

ção na lógica do mercado, motivando as universidades a responderem as avaliações externas, sob o discurso de qualificar o ensino de graduação (SOMMER *et al.*, 2012). Trata-se, portanto, de uma concepção situada na lógica funcionalista e na produção de resultados pragmáticos e quantificáveis, que remete ao discurso de excelência acadêmica.

A terceira concepção de qualidade do ensino é vista como fenômeno multidimensional, e ancora-se numa dimensão formal, articulando aspectos de natureza científica, lógica, técnica, analítica dos produtos gerados no interior da universidade, sem se esquecer da dimensão política exigida à formação do cidadão e profissional (TORRES; SOARES, 2014). Desse modo, a qualidade do ensino nessa direção, “mobiliza, em geral, as principais energias que incluem o tempo de docência, a infraestrutura física e o apoio administrativo das instituições” (CUNHA, 2012, p. 189).

No processo de formação do estudante universitário, a qualidade do ensino nessa concepção abarca a aprendizagem, o desenvolvimento profissional, a investigação, os recursos materiais e os serviços à comunidade. Portanto, essa qualidade do ensino vincula-se ao processo de formação de estudantes universitários dotados de compromisso social, dotados de competência técnico-científica, capazes de atender as demandas do mercado e de obter êxitos nas avaliações externas (SOMMER *et al.*, 2012; AQUINO; PUENTES, 2011).

Essa concepção envolve também a questão da internacionalização do ensino superior, que é outro aspecto fundamental para se pensar a qualidade do ensino multidimensional, na medida em que demandam os seguintes aspectos:

- Convênios e relações com outras instituições;
- Intercâmbio de professores e estudantes;
- Rotação de professores entre o mundo do trabalho e as IES;
- Projetos conjuntos de pesquisa;
- Participação em congressos e publicação em revistas de ampla circulação;

- A incorporação de novas tecnologias da informática e das comunicações ao ensino, em virtude do impacto que têm na aprendizagem. (AQUINO; PUENTES, 2011, p. 28).

A quarta concepção de qualidade do ensino assume a perspectiva da transformação, e tem como pressuposto a:

adoção de uma pedagogia universitária emancipatória, crítica, geradora de mudanças profundas nos docentes, discentes e na cultura acadêmica. Colocar em relevo tal pedagogia não significa optar pelo caminho da padronização das formas de ensinar, nem da incorporação acrítica de metodologias pretensamente inovadoras, mas, sim, de afirmar a necessidade de se assumir balizas de natureza ética, epistemológica e político-pedagógica para a busca permanente dessa qualidade do ensino (TORRES; SOARES, 2014, p. 40).

Essa concepção valoriza os processos formativos mais amplos, já que preconizam a reflexão e a transformação dos docentes e dos estudantes universitários, por meio da adoção de práticas inovadoras assumidas conscientemente, focadas no processo de ensino-aprendizagem autônomo e crítico por quem ensina e aprende. Nessa perspectiva, a qualidade do ensino como transformação volta-se à formação científica e política dos futuros profissionais de nível superior. A conquista dessa qualidade do ensino depende de uma:

[...] reflexão coletiva sobre o projeto político pedagógico de cada formação capaz de contribuir nesse sentido. Reflexão que aponta para a transformação de concepções e práticas de ensinar e aprender e evidencia a necessidade de criação, na universidade, de uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação (TORRES; SOARES, 2014, p. 39).

A efetividade da qualidade do ensino nessa lógica depende de um conjunto de critérios, que tem subjacente os princípios da transformação da docência e da aprendizagem:

Quadro1 – Princípios da qualidade de ensino numa perspectiva transformadora.

ORDEM	PRINCÍPIOS	ASPECTOS NORTEADORES
1	Intencionalidade	a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;
2	Transparência	a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados;
3	Coerência	a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados;
4	Reflexividade	a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade socioprofissional e perspectiva o currículo de forma articulada;
5	Relevância	a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade socioprofissional;
6	Democraticidade	a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda;
7	Autodireção	a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança;
8	Criatividade / Inovação	a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Fonte: Construção a partir de Vieira (2009, p. 121).

As proposições de Vieira (2009), demonstram um potencial transformador na medida em que convida o professor a pensar sobre a sua acção docente, a fim de que o processo de ensino que desenvolve assu-

ma uma dimensão qualitativa e transdisciplinar, já que se assenta na indagação da docência universitária e, por sua vez, do próprio docente, tornando-o mais implicado no processo de formação dos cidadãos e profissionais junto aos quais exerce mediação pedagógica. A revisão das práticas pedagógicas alimentada por esses princípios concorre para uma acepção da inovação no ensino, com implicações diretas na aprendizagem dos estudantes universitários.

Baseado no exposto, Cunha (2012) também discorre sobre outros princípios, igualmente importantes, que são fundamentais à promoção de mudanças no ensino e na aprendizagem na universidade.

Quadro 2 – Princípios da qualidade do ensino para o protagonismo docente e discente no ensino superior.

ORDEM	INDICADORES	PRINCÍPIOS NORTEADORES
1	Tomar o caráter provisório do conhecimento	Emergência do estímulo de docentes e alunos a indagarem a realidade, entendendo o conhecimento como condição humana, alimentando os questionamentos a partir de premissas conceituais e históricas, a fim de tomem posição acerca do que está posto; sem ênfase a neutralidade;
2	Assumir a mobilização dos estudantes	Proposição que se expressa na relação complexa de envolver os estudantes no sentido de compreenderem as culturas e expectativas, suscitando constantes desequilíbrios para que possam aprender, incluir as subjetividades em movimento e tomar as inseguranças como parte do processo;
3	Estimular o protagonismo do estudante	Elaboração de situações didáticas para que os estudantes assumam a sua condição de sujeito de suas aprendizagens, conferindo liberdade nos processos e produtos concebidos; bem como favorecendo articulação coletiva capazes de forjar a autonomia nos processos de aprendizagem;
4	Incluir racionalidades distintas no trato do conteúdo	Aceitação da totalidade como condição humana, com vistas a diminuição das fronteiras que separam as ciências humanas das ciências naturais, as dimensões estéticas do conhecimento científico e a objetividade da subjetividade;
5	Assumir a relação da prática com a teoria	Valorização da equação capaz de orientar os processos de aprendizagem, viabilizando a cultura dos estudantes, o contexto sócio-histórico como formas oportunizam os atos de ensinar e de aprender significativamente e em sintonia com as exigências da vida cotidiana;
6	Desenvolver as capacidades sociais dos estudantes	Compreensão das atitudes colaborativas, éticas e críticas, incluindo valores de cidadania, o compromisso com o social e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Fonte: Construção baseada em Cunha (2012, p. 204-205).

A qualidade do ensino como transformação precisa primar por um processo pedagógico que leve em conta os fatores contextuais (instalações e meios técnicos), subjetivos (cultura organizacional, tradições, liderança) e interpessoais (relação entre professores, alunos, gestores), além da observação e da avaliação sistemática, norteadas por princípios democráticos, pautados na negociação dos atores (AQUINO; PUENTES, 2011). Nessa ótica, estes autores apresentam oito dimensões que dão conta do que eles chamaram de “Processo Pedagógico de Qualidade”, que servem para avaliar o processo ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior, além de contribuírem para a melhoria da qualidade do desempenho dos docentes e para elevar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Quadro 3 – Processo pedagógico de qualidade na perspectiva da transformação.

DIMENSÕES DO PROCESSO PEDAGÓGICO	ASPECTOS A CONSIDERAR NO PROCESSO PEDAGÓGICO COMPROMETIDO COM A QUALIDADE DO ENSINO
<p style="text-align: center;">I Cumprimento dos objetivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula. 2. Corresponde às exigências da disciplina e do período do curso. 3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem. 4. Fez-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos.
<p style="text-align: center;">II Seleção e tratamento dos conteúdos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional. 2. Estabelecem-se relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão. 3. Não se cometem erros de conteúdo, nem se incorre em imprecisões e inseguranças. 4. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos. 5. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos. 6. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos. 7. Proporciona o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, e realizem resumos e conclusões parciais. 8. Indica-se adequadamente bibliografia e outras fontes de informação 9. Orienta-se corretamente o estudo independente.
<p style="text-align: center;">III Integração dos conteúdos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integram-se os conteúdos com as demais matérias da disciplina. 2. Integram-se os conteúdos com outras disciplinas do currículo. 3. Integram-se os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, computação, cuidado do meio ambiente, outras. 4. Integram-se os conteúdos com a formação de valores, hábitos, condutas profissionais.

<p style="text-align: center;">IV Métodos e procedimentos de trabalho</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula. 2. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes. 3. Assume-se a aprendizagem do método como conteúdo de aprendizagem e formação profissional. 4. Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos. 5. Estimula-se a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação.
<p style="text-align: center;">V Utilização dos meios de ensino</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os meios são adequados às exigências do conteúdo da aula. 2. Apoiar-se o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, software, Power Point, Páginas web, outros. 3. Utiliza-se corretamente o texto principal e outras fontes de informação.
<p style="text-align: center;">VI Formas e organização da docência</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funciona, corretamente, a organização que, facilita a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes. 2. A forma organizativa que permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis. 3. A forma organizativa que propicia um adequado clima psicológico na aula. 4. Que atenda as diferenças individuais.
<p style="text-align: center;">VII Controle e avaliação da aprendizagem</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente. 2. Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados. 3. Apresenta correção nas respostas dos alunos. 4. Analisa, com os alunos, os resultados da avaliação. 5. Propõe atividades em função de resultados e dificuldades detectadas.

Fonte: Elaboração a partir de Aquino e Puentes (2011, p. 54-56).

Como se pode verificar, as dimensões apresentadas por Aquino e Puentes (2011), sustentadas na análise dos componentes não pessoais (problema, objetivo conteúdo, métodos, meios, formas organizativas, avaliação) são estruturantes para um pensar-agir dos docentes universitários, consciente e planejado. Uma vez articuladas, as dimensões mencionadas pelos autores sinalizam importantes contribuições à qualidade do ensino como transformação.

Consoante ao exposto, Cunha (2014, p. 454) assinala que “é preciso destacar que a cultura acadêmica é também, um importante fator que determina compreensões da qualidade do ensino de graduação”. Desse modo, a qualidade do ensino como transformação precisa ser avaliada, mas, não pode seguir os mesmos padrões (critérios e indicadores) adotados pelas agências reguladoras da Educação Superior para avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, a exemplo do que têm feito o MEC e o INEP ao lançarem mão do SINAES.

Relativamente aos cursos de graduação, os indicadores de qualidade do ensino na universidade convencionalmente adotados nas avaliações de larga escala são:

a) titulação e produção dos professores; b) adequação do currículo às demandas da sociedade; c) grau de inserção dos egressos no mercado; d) desempenho positivo dos estudantes nas avaliações externas; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos processos formativos; f) existência de programas de formação continuada para docentes; g) existência de processos de avaliação interna; h) infraestrutura adequada à aprendizagem (SOMMER *et al.*, 2012, p. 47).

Entretanto, a avaliação da qualidade do ensino como transformação precisa se pautar no processo de conscientização e autonomia das ações institucionais e dos profissionais que legitimam a avaliação do ensino direcionada a formação de profissionais. Nessa direção, tem-se a necessidade da "universidade investir na discussão coletiva sistemática acerca dos processos de ensino-aprendizagem e na construção de forma solidária, crítica, corajosa dos critérios de qualidade do ensino em cada curso" (SOARES; MARTINS, 2014, p. 19).

Assim, os indicadores de avaliação devem considerar aspectos qualitativos e quantitativos alinhados a concepções inovadoras de ensino que aspirem à transformação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Para tal concepção, as balizas epistemológicas, político-pedagógicas, didático-metodológicas e atitudinais merecem ser conectadas.

A definição dos indicadores de qualidade do ensino de graduação depende do sentido e da lógica adotados. Diante disso, Cunha (2014) afirma que a avaliação da qualidade pode ser realizada a partir de dois conjuntos de indicadores, que subjazem princípios formativos e de qualidade do ensino antagônicos: como referência a (1) produtos e como referência a (2) processos.

Os indicadores de qualidade que assumem como referência a lógica de **produtos** no processo de avaliação, têm lançado luz à insti-

tuição (projeto político-educativo, processos de gestão universitária, infraestrutura geral dos cursos, condições materiais e de trabalho), ao corpo docente (titulação adequada, programas de formação continuada, carreira e regime de trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão) e ao corpo discente (apoio ao estudante no seu ingresso, políticas de permanência, programas de intercâmbio, participação em programas de iniciação científica e em projetos solidários). Tais indicadores são frequentemente adotados no processo de avaliação de curso de graduação que são realizados no âmbito das instituições de ensino superior. Em geral, estas avaliações preocupam-se com um processo avaliativo no qual se busca quantificar o qualitativo, mesmo que reconheçamos que a quantidade possui atributos de qualidade. Os perigos dessa lógica é a linearidade da prática avaliativa do ensino na universidade, já que o processo ensino-aprendizagem envolve aspectos objetivos e subjetivos que são construídos nas relações sociais e não podem ser quantificados.

Portanto, é coerente pensar na avaliação da qualidade do ensino, tomando como referência a ideia de **processos**, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 4 – Indicadores da qualidade do ensino transformadora como referência a processos.

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade do Currículo	- currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento numa estrutura rígida e disciplinar;
	- explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes);
	- articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender;
	- oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação;
2. Práticas pedagógicas	- presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes;
	- valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos;
	- familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos;
	- flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura;

	- estímulo a produção científica integradora, através de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação;
3. Avaliação	- estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e na dinâmica do trabalho acadêmico;
	- uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem;
	- privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização;
	- valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem.

Fonte: Cunha (2014, p. 459).

A adoção de indicadores como referência a processos é compatível com a avaliação da qualidade do ensino como transformação, na medida em que considera os princípios e as bases da avaliação numa perspectiva emancipatória, partindo do currículo sob a ótica interdisciplinar, a promoção da relação teoria-prática, a compreensão mais ampla do sentido de ensinar e aprender, da valorização do ensino e da pesquisa e dos conteúdos culturais de formação.

Esse conjunto de indicadores enfatizam as práticas pedagógicas dialógicas e participativas, que privilegiam a autonomia dos estudantes, as tecnologias educativas e a quebra da barreira espaço-tempo de ensinar e aprender, que favorecem as conexões com a sociedade e o mundo do trabalho, além da produção do conhecimento, que se integram à formação científica mais ampla. Ou seja, os indicadores referenciados em processos valorizam a compreensão mútua dos objetivos de aprendizagem e sua verificação em diferentes tempos e, por fim, as competências complexas capazes de favorecer a autoria do estudante no seu processo de aprendizagem (CUNHA, 2014). Além disso, contribui para o desenvolvimento de atitudes, que estimulam o protagonismo do estudante universitário.

Para a conquista da qualidade do ensino na universidade, numa perspectiva transformadora, é preciso investir no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como sendo as balizas por meio das quais a noção de qualidade se expressa (CUNHA,

2012a). Porquanto, são necessárias condições compatíveis, articuladas a ruptura epistemológica e metodológica dos docentes universitários no sentido da superação dos paradigmas de ensino que até então nortearam as suas ações profissionais na docência.

Docência universitária, saberes e competências

A palavra “docência” origina-se do latim *docere*, e significa o ato de ensinar. Essa ação se complementa com outro verbete latino – *disce-re*, que quer dizer aprender (SOARES; CUNHA, 2010). Partindo do pressuposto de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), o exercício da docência tem como pano de fundo o processo de aprendizagem do discente, sendo o ato de ensinar característico e válido para todo e qualquer docente, independente do nível ao qual se dedica.

Pimenta e Anastasiou (2010), reconhecem que, além de João Amós Comênio (1562-1670), com a obra escrita entre 1627 e 1657, intitulada *Didática Magna – Tratado da arte de ensinar tudo a todos*, o movimento histórico de compreensão da docência tem as contribuições de Rousseau, no século XVIII, com a proposição de um novo conceito de infância e o ato de aprender como algo natural. Além deles, Herbart (1776-1841) no século XIX indica importantes caminhos para pensar uma pedagogia científica, assumindo como base de fundamentação a psicologia cientificista daquele tempo, procurando formalizar uma relação entre a aprendizagem e o ensino (clareza, associação, sistema e método) e; na primeira metade do século XX, é preciso lembrar-se do movimento escolanovista, que conferiu ao aprendiz a noção de um agente ativo da aprendizagem, valorizando métodos que respeitassem a natureza da criança, bem como sua motivação e estímulo para aprender, caracterizando uma revolução democrática nos métodos de ensinar, em contraposição aos modelos de ensino tradicionais e, portanto, marcado pela ideologia da escola das classes dominantes.

Diante disso, Ribeiro, Martins e Cruz (2011, p. 09), afirmam que a docência:

[...] é uma das tarefas mais representativas, universais e complexas das quais se tem conhecimento. É uma atividade intencional que se articula à aprendizagem, considerando o saber que os estudantes já possuem e a sua realidade, de modo a estimulá-los a ter uma posição crítica diante do instituído e a modificá-lo, caso seja necessário.

A ação de ensinar, conforme Guimarães (2011), coincide com a existência do homem, e foi assumindo várias configurações ao longo da história. Desde longa data, até o tempo atual, a docência continua sendo entendida como uma atividade intencional, de produção de existência e que exige conhecimentos próprios.

A docência também é percebida como um "ato de criação e recriação, um trabalho de transformação que envolve, entre outros, aspectos, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da afetividade, da pesquisa e do trabalho em equipe e em redes" (RIBEIRO; MARTINS; CRUZ, 2011, p. 09). É por meio do processo de ensinar, implicado com o processo de aprender, que o docente busca empreender a transformação do discente e de si mesmo.

Nessa vertente relacional,

o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre*. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 48 – grifos das autoras).

Nesse sentido, a natureza relacional da docência pressupõe a compreensão do estudante como pessoa e o investimento na sua formação como cidadão, privilegiando as atitudes e os valores, que são impor-

tantes para o enfrentamento de situações novas. Esses aspectos são tão importantes quanto o desenvolvimento cognitivo, visto que contribuem para a tomada de decisões, a gestão de conflitos e a disposição para lidar com novos desafios acadêmicos e na futura prática profissional. Baseado nessa compreensão, a docência sustentada numa perspectiva transformadora, considera que as dimensões cognitiva, metacognitiva, psicoafetiva, ética, social, cultural e política deve encontrar espaço no processo de ensinar, dirigindo-o ao processo de aprender.

A complexidade da docência também se expressa na formação de profissionais cuja tarefa é a de formar cidadãos e futuros profissionais das diversas áreas do conhecimento, em consonância com as novas demandas da sociedade e as exigências do mundo do trabalho, que devem ser refletidas com discernimento. Por conseguinte, entende-se que um dos maiores desafios da docência é assegurar a aprendizagem de conhecimentos técnicos, bem como a formação em valores dos estudantes, de modo a garantir que estes possam se apropriar criticamente dos conhecimentos da sua futura profissão, colocando-os a serviço do bem estar da sociedade.

A docência centrada na aprendizagem dos estudantes favorece a construção de capacidades como: análise e síntese do conhecimento pré-existente, triagem de informações, aquisição de informações novas, elaboração de esquemas conceituais e semânticos, sistematização de informações resultando ideias criativas, gerando possibilidades de promoção de intervenções sociais.

Nessa perspectiva, a docência investe-se de uma compreensão mais abrangente,

do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda (MASETTO, 2003, p. 23).

A docência precisa comprometer-se com a formação do profissional autônomo, e exige, para isso, um rigor metódico e compromisso moral dos docentes para com os estudantes, para que possam tomar em mãos os destinos da sua futura profissão. Esse comprometimento é necessário para que os estudantes possam agir diante de situações que requeiram mobilização de saberes, fazer conexões apropriadas, (re)definir seu percurso formativo e colocar-se no lugar de aprendiz permanente, em busca de conhecer para melhor desempenhar a sua profissão (CONTRERAS, 2012; MASETTO, 2003).

Nessa ótica, a docência universitária precisa ser aprendida, haja vista a complexidade de fatores e dilemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Para isso, a disposição para aprender a ensinar é uma estratégia que deve ser assumida de maneira ética e contínua. O reconhecimento de que o profissional da docência tem necessidades e carece de saberes para um melhor desempenho das suas ações é um ponto de partida que precisa ser considerado.

A docência universitária exige dedicação pessoal e profissional e significa mais do que estratégias para o ato de ensinar. Por isso, carece de fundamentação rigorosa e dimensão prática capaz de possibilitar que o docente haja conscientemente, articulando ensino-pesquisa-extensão numa perspectiva dialética.

Acerca do exposto, Soares (2009) adverte que os desafios da articulação da pesquisa, que é outra importante atividade do docente universitário, com o ensino, é outro elemento que remonta a complexidade da docência na universidade. A função investigativa articula-se com a docência e,

se sustenta na ideia de que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Assim, espera-se que os professores universitários, além de desenvolver conhecimentos específicos, possam

formar profissionais com autonomia, e capacidade investigativa requeridos pela “sociedade do conhecimento” (SOARES, 2009, p. 85).

A articulação entre a docência e a investigação se faz pela adoção de práticas inovadoras, capazes de propiciar que os estudantes, individual ou coletivamente se sintam estimulados a construir conhecimento e a se envolverem em projetos educativos que possibilitem a reflexão, a capacidade de indagar a realidade, a sua profissão e a si mesmos, conduzindo-os a uma aprendizagem autônoma. Para tanto, essa conexão – pesquisa e docência – precisa ser aprendida, e o saber pedagógico é fundamental para promover esse diálogo necessário.

A docência universitária orientada para o processo de aprendizagem autônoma dos estudantes responsabiliza-se com os seguintes atributos:

Quadro 5 – Atributos da docência universitária comprometida com a formação autônoma dos estudantes.

ASPECTOS A CONSIDERAR	ATRIBUTOS À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
Processo de formação	Estimula o estudante universitário a se colocar como protagonista do seu ato de conhecer, na medida em que supera a lógica de construção restrita e especializada do saber, torna-se questionador e problematizador da informação disponível, agindo como cidadão e profissional cientista que conhece e aplica seus conhecimentos à disposição da melhoria da qualidade de vida da sociedade.
Promoção do pensamento autônomo	Ajuda na superação da lógica transmissiva do conhecimento, ao privilegiar o protagonismo e a criatividade do estudante universitário no seu processo de aprender e construir seu saber.
Engajamento do estudante	Instiga o estudante universitário a assumir-se como responsável pela sua formação e nível de autonomia em relação ao ato de conhecer.
Interrogação do conhecimento elaborado	Contribui para que o estudante universitário seja capaz de pensar criticamente sobre o cognoscível, não o aceitando de pronto como verdade absoluta, mas dispondo-se a conhecer outras fontes, sejam as ofertadas pelos docentes, sejam as pesquisadas por si mesmo.
Estímulo à discussão	Possibilita que os estudantes universitários sejam capazes de construir seus argumentos sobre diferentes temáticas do currículo e da sociedade, a partir da implicação com o processo de leitura, contrastando-a com a realidade, bem como trocando impressões sobre os objetos do conhecimento, em grupo e sob diversos prismas.

Metodologias ativas	Envolve os estudantes universitários no sentido de que participem das provocações e arranjos didáticos inovadores utilizados pelos docentes, que se valham do ensino com pesquisa, com objetivos claramente definidos e avaliações condizentes com as práticas.
Confronto dos conhecimentos existentes	Desperta o olhar dos estudantes universitários para que enxerguem os sentidos no que aprendem e estabeleçam relações com a realidade social na qual estão inseridos, confrontando resultados de pesquisas e, eventualmente, questionando seus resultados.
Valorização da "inter" e da "trans" disciplinaridade	Provoca os estudantes universitários a aprenderem a integrarem as diferentes áreas do saber científico, a partir da mediação docente, depreendendo as contribuições para seu processo formativo e fazendo avançar seus conhecimentos mediante a capacidade de promover a integração de saberes em níveis mais altos.
Solução de problemas sociais	Envolve os estudantes universitários para que sejam capazes de colocar o conhecimento a serviço da comunidade, por intermédio de ações extensionistas, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida e o bem estar das pessoas.

Fonte: Adaptado de Almeida e Pimenta (2009).

A docência é uma profissão do conhecimento, e isso se reflete no nível de complexidade e responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, que nem sempre são visualizadas pelos profissionais da docência universitária. Desse modo, o conhecimento da docência é um elemento legitimador do ensino centrado na aprendizagem, e evidencia um compromisso transformador com a formação dos estudantes (MARCELO, 2009).

Cabe ressaltar que a docência universitária ainda é um campo epistemológico inicial, de tensões e de possibilidades que emergem do esforço de compreender os fenômenos que abarcam diferentes crenças, saberes, práticas e desejos de mudança. Embora se constitua num "importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes" (CUNHA, 2010, p. 19), existem fragilidades a serem investigadas no sentido de melhor compreender o estatuto da docência, assim como os dilemas e as oportunidades profissionais.

Diante desse entendimento, a docência não se faz pela mera transmissão de conteúdos, mas requer a combinação de condições e de uma,

multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Assim, apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

As discussões sobre os saberes e as competências docentes universitários, no Brasil e no mundo, passaram a assumir lugar na gramática educacional e da formação a partir dos anos de 1980. Atualmente, já é possível acesso a uma vastidão de pesquisas decorrentes de objetos distintos que se debruçam sobre os temas enunciados, sobretudo por entender que se trata de uma construção necessária ao ato de ensinar.

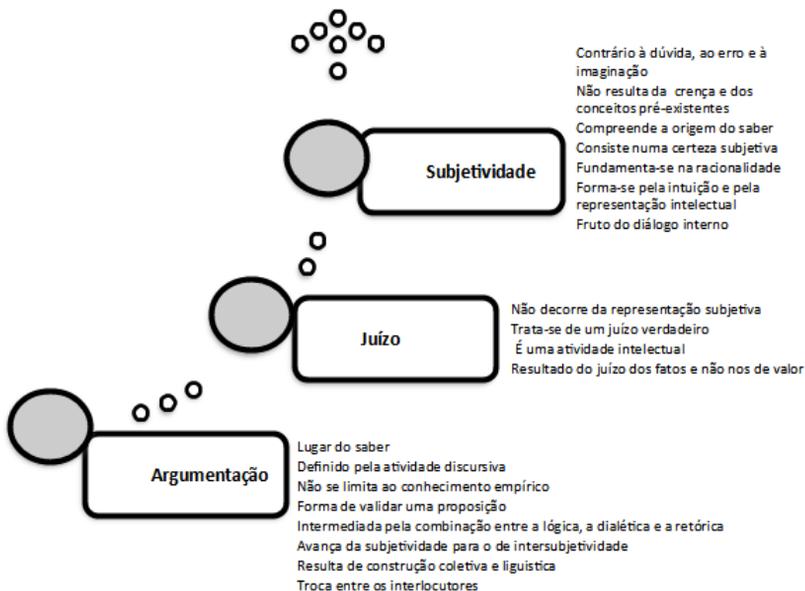
Do ponto de vista internacional merecem destaque as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (2002), Tardif (2008), Alarcão (1996) em relação aos estudos sobre os saberes e as competências profissionais docentes, que se aplicam aos diferentes níveis de ensino, entre outros autores que estudam e investigam tais temas. Já no contexto brasileiro, importantes autores têm contribuído com o mesmo debate através de suas pesquisas, especialmente, Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (2006b), Masetto (2003), Kuenzer (2003), Deluiz (2001), Ramos (2001), Freire (1996), Saviani (1996), além de muitos outros que dedicam atenção à investigação das categorias em questão.

Diante da constatação de que a docência é uma atividade complexa, marcada por diferentes aspectos que se impõem pelas mudanças sociais, científicas, tecnológicas e pela dinâmica do setor produtivo, a ação docente na universidade precisa ser sustentada em saberes e competências profissionais de base sólida. De acordo com Tardif e

Gauthier (2001) os saberes compreendem um conjunto de discursos e argumentos produzidos socialmente, os quais envolvem ideias, juízos de valor e pensamentos inacabados que são marcados pela racionalidade e sempre sujeitos a revisões e reavaliações. Para estes autores, saber não se trata apenas de uma construção teórica, mas à capacidade que os sujeitos têm de organizar o pensamento e, por meio da razão, orientar as suas ações cotidianas. A emergência do saber se dá por “uma construção coletiva de natureza linguística, oriundo das trocas entre os agentes” (GAUTHIER, 1998, p. 335).

Na tentativa de explicar os saberes, Gauthier (1998) apresenta-nos três dimensões: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

Figura 1 – As três dimensões dos saberes humanos.



Fonte: Elaboração partir de Gauthier (1998).

Para Tardif e Gauthier (2001) é necessário pensar sobre os saberes e as exigências de racionalidade para que seja possível a constitui-

ção de uma base sólida de conhecimentos capaz de orientar a prática profissional e, conseqüentemente, favorecer que o sujeito da ação possa refletir sobre os seus discursos, seus modos de agir e as razões pelas quais age.

Quanto ao conceito de competências, trata-se de uma noção polêmica, utilizada de forma contraditória e ideológica, quase sempre vinculada à égide simplificadora do capitalismo e da racionalidade técnica. Deluiz (2001) e Kuenzer (2003) esclarecem que a noção de competências surgiu no bojo das mudanças em todos os contextos da sociedade global, entre eles o da educação, expressando-se na exigência de formação de um novo perfil de trabalhador, com múltiplos atributos.

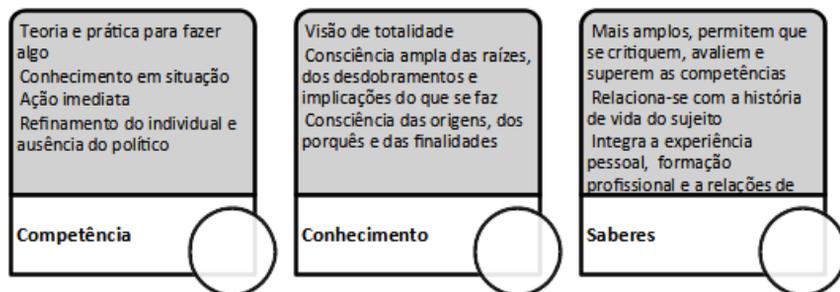
O debate sobre o modelo de competências passou a ser incorporado as agendas educacional e do mundo do trabalho a partir da década de 80 do século passado, particularmente pelas empresas dos diferentes ramos. Dessa época em diante, a noção conceitual passou a orientar os currículos de formação profissional em todos os seus níveis: básico, técnico e tecnológico (DELUIZ, 2001; RAMOS, 2001). Dessa forma, "a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores" (DELUIZ, 2001, p. 14).

Todavia, Pimenta e Anastasiou (2010) chamam atenção para o movimento de substituição, no caso da educação, dos saberes e conhecimentos pelo de competências e o de qualificação, no caso do trabalho. As autoras afirmam ainda que,

[...] falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo "posto de trabalho". Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 133).

Baseado nas contribuições de Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif e Gauthier (2001) estabelecemos uma diferença básica entre competência, conhecimento e saberes.

Figura 2 – Diferença conceitual entre competência, conhecimento e saberes.



Fonte: Adaptação de Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif e Gauthier (2001).

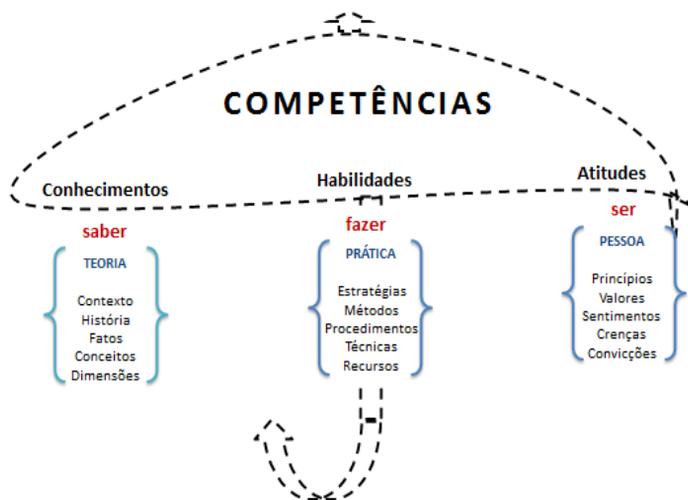
Por essa razão, defendemos uma compreensão sobre as competências consubstanciada numa perspectiva dialética que procura valorizar não apenas as dimensões técnica e científica, mas também as atitudes e os valores humanos que são importantes a todos os cidadãos e profissionais. Desse modo, admitimos a definição de competências como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida; vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e

transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2003, p. 17).

Pensando na atuação do docente universitário que age com competência, o “saber” é desejável e se traduz no resultado da construção de conhecimentos que respaldam o “fazer”, que configuram as práticas, decorrentes das estratégias de ação, aliadas à dimensão do “ser”, expressa na atuação consciente e sustentada em atitudes e valores do profissional do ensino, que respaldam as relações sociais que oportunizam a construção do saber. Essa compreensão pode ser definida a partir da metáfora do “guarda-chuva das competências”, que construímos e apresentamos a seguir:

Figura 3 – Metáfora das competências docentes.



Fonte: Elaboração própria (2017).

Os saberes docentes são formas de produzir conhecimento, de forma intencional e sustentada em princípios éticos e morais, e tem relação direta com a história de vida, as crenças e a subjetividade da pessoa do professor. Por estarem enraizados na experiência do sujeito,

tais princípios interferem diretamente na concepção filosófica e nos dispositivos que o docente lança mão para dar concretude a sua prática pedagógica.

Portanto, os saberes docentes e as competências precisam ser construídos e se constituem repertórios de conhecimentos (GAUTHIER, 1998), que garantam ao docente pensar e avaliar as situações práticas de natureza complexa no seu trabalho, com base nas suas convicções (TARDIF, 2008; MASETTO, 2003).

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 166), reconhecem a docência como um campo de conhecimentos específicos, cuja formação forja a identidade profissional – com natureza epistemológica, e se configura em quatro conjuntos de conteúdos que, uma vez articulados, possibilitam a intervenção na prática social.

Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

O saber profissional do professor não é constituído apenas por um "saber específico", mas por vários "saberes", de diferentes origens e matizes, que fundamentam o ato de ensinar, constituindo-se no suporte necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica.

A construção de saberes e competências para o exercício da docência universitária é indispensável a todo profissional comprometido com uma prática pedagógica carregada de sentido e valor de formação, tanto para o docente, quanto para os estudantes que são formados por ele. Desta forma, a construção de saberes envolve a "formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.13).

No processo de construção de saberes e competências docentes, há que se considerarem os saberes da área de conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes didáticos e os saberes da experiência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2008), já que eles favorecem a construção da identidade, da autonomia e a compreensão da função social docente.

Segundo os argumentos de Tardif (2002) na prática educativa os docentes mobilizam saberes e ações:

- de ordem técnica – articula conteúdo, meios e objetivos educacionais;
- de natureza afetiva – propicia que o ensino favoreça o desenvolvimento pessoal;
- de caráter ético e político – o ato de ensinar se faz em consonância com uma visão de homem e de mundo (cidadão e profissional);
- voltados para a construção de valores fundamentais – o ensino investe na formação de atitudes fundamentais; e
- relativos à interação social – trabalho educativo privilegia as relações sociais e implica professores e alunos no processo do conhecimento.

Esses saberes possibilitam ao docente universitário pensar sobre o que faz, como faz e porque faz, numa reflexão sobre si, sobre o outro em formação e sobre a própria prática, ampliando sua concepção de docência (saberes e práticas), de ciência e de conhecimento. Tardif (2002) defende, ainda, que a prática profissional docente não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu cotidiano profissional e na sua emancipação, que emergem de relações importantes, entre as quais se destaca a relação entre a formação científica profissional e os saberes da experiência.

Os saberes docentes são de natureza social, não sendo originários deles mesmos ou em decorrência do seu trabalho cotidiano. Eles

têm origem social e articulam os saberes da sociedade, dos espaços de formação, da instituição onde trabalha, entre outros contextos por onde o docente transita e, portanto, aprende, para construí-los. Outro aspecto importante, além da compreensão de que os saberes docentes são pluridiversificados, é a questão temporal, afinal é pela trajetória profissional construída num determinado tempo, consubstanciada através de uma carreira, que os docentes vão se tornando, a cada passo, mais experientes no desempenho do seu trabalho, por si mesmos e por intermédio dos colegas nas relações de troca (TARDIF, 2002).

À luz de Gauthier (1998), afirmamos que o docente universitário, na sua prática cotidiana, mobiliza um conjunto de conhecimentos, tendo em vista que realiza atividades de ensino e aprendizagem. Vejamos as explicações do autor:

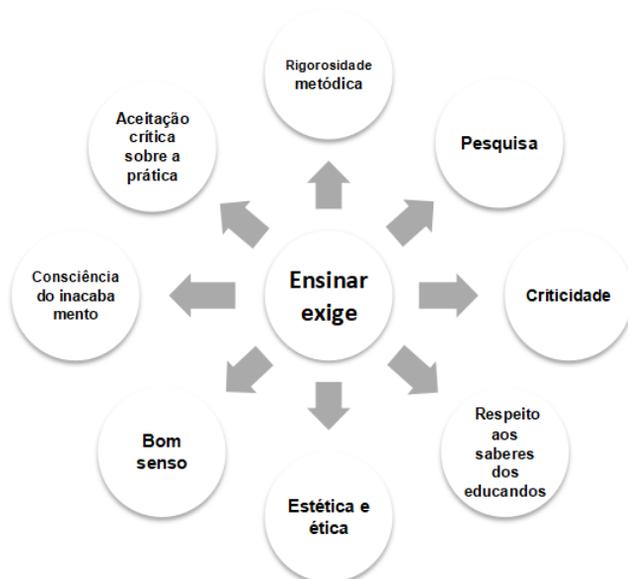
- O *saber disciplinar* – produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento contemplando os seus conceitos e métodos;
- O *saber curricular* – concernente ao espaço institucional e formativo, que seleciona, elege e estabelece a sua organização, inserido nos programas/currículos;
- Os *saberes das ciências da educação* – correspondem aos saberes que o professor adquire no contexto da sua inserção no processo formativo a respeito da educação e da sua profissão;
- Os *saberes da tradição pedagógica* – dizem respeito ao saber didático, ao saber das aulas, das práticas planejadas e desenvolvidas e estão relacionados com a representação que cada professor tem do espaço educativo e que serão qualificados pelos atores;
- O *saber experiencial* – construído, desenvolvido e aperfeiçoado no devir do fazer pedagógico cotidiano, das experiências vividas ao longo da sua trajetória profissional;

- *O saber da ação pedagógica* – trata-se do saber experiencial dos professores.

Nessa perspectiva, a prática educativa impõe alguns princípios basilares, os quais possibilitam a compreensão da docência e a partir dos quais as exigências abaixo passam a fazer mais sentido, quais sejam: 1) ensinar é uma especificidade humana, 2) ensinar é uma ação complexa colaborativa, 3) não há docência sem discência; e 4) ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996). Na concepção desse autor, esses princípios constituem-se os saberes necessários à prática educativa, carecendo de ser construído pelos docentes comprometidos com a ação pedagógica e a aprendizagem autonomia dos educandos.

Assim sendo, de acordo com o pensamento de Freire (1996), as exigências à docência, seja ela universitária ou na escola básica, são as seguintes:

Figura 4 – Exigências atitudinais e procedimentais para o ato de ensinar.



Fonte: Elaborado a partir de Freire (1996).

Corroborando os autores citados acima, Cunha (2006a) acrescenta outros saberes dos docentes. Ao sistematizá-los identificamos certo grau de convergência entre os que foram identificados pelos autores já mencionados:

- saberes do contexto de desenvolvimento da prática pedagógica;
- saberes da dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos formativos;
- saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem;
- saberes do contexto sócio-histórico;
- saberes do planejamento das atividades de ensino;
- saberes da condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e os
- saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.

A construção desses saberes é fundamental não apenas para compreendermos não apenas a questão dos saberes necessários à prática dos docentes universitários, revela uma "concepção do que seja um bom professor" (CUNHA, 2006a, p. 263). Para fazer sentido à docência, os saberes precisam articular a instituição universitária, as políticas educativas, o contexto histórico e social, a questão relacional com alunos e os pares docentes, o planejamento pedagógico, as estratégias de ensino e a avaliação, colocando-os a serviço da aprendizagem.

No que diz respeito às competências pedagógicas do docente universitário recorreremos a Zabalza (2006), para quem tais competências referem-se a um conjunto de conhecimentos e habilidades que o docente necessita para desenvolver sua prática de ensino. Nesse entendimento, é preciso considerar que dada a distinção das diversas atividades que são da alçada docente, em diferentes momentos ele precisa mobilizar as competências que se mostram mais compatíveis ao trabalho que desempenha.

Assim, portanto, as competências do docente universitário, orientadas para a qualidade do seu ensino, convergem para aspectos relacionados a diferentes dimensões (a técnica, ao processo de aprendizagem, relacional e a investigativa), que se desdobram conforme as paráfrases a seguir:

- Ser capaz de planejar eficazmente o processo ensino-aprendizagem;
- Ser capaz de selecionar e conceber os conteúdos disciplinares de forma coerente;
- Ser capaz de conferir informações e explicações precisas, de forma organizada e compreensível;
- Ser capaz de utilizar novas tecnologias a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem;
- Ser capaz de pensar em estratégias didático-metodológicas que possibilitem a organização das atividades;
- Ser capaz de realizar trabalho de tutoria junto aos alunos;
- Ser capaz de desenvolver boa comunicação, que auxilia a relação com o aluno;
- Ser capaz de avaliar a aprendizagem do aluno, considerando o planejamento didático e os objetivos e metas claramente definidos;
- Ser capaz de refletir e investigar o ensino, a fim de aperfeiçoar a prática profissional;
- Ser capaz de trabalhar em equipe, envolvendo-se e criando identificação com a instituição em que atua como docente (ZABALZA, 2006).

Assim, acreditamos que a apropriação e utilização consciente dos saberes docentes é que faz da prática profissional docente um movimento crítico para a inovação educativa e social, pois ele não é um mero técnico que executa tarefas pautadas na lógica de uma racionalidade instrumental; ele precisa ser visto como um agente de mudança, e ao mesmo tempo um sujeito capaz de construir os alicerces da própria profissão, bem como facilitar as suas relações entre os estudantes.

Desenvolvimento profissional docente na universidade

A discussão sobre o desenvolvimento profissional docente no contexto da universidade é relativamente recente na literatura e, desde os anos de 1990, tem passado por modificações a partir das contribuições de vários estudiosos como Marcelo Garcia (1999), Day (2001, 2004), Imbernón (2012), entre outros. Por seu turno, trata-se de um tema bastante difuso, sobre o qual não há consenso, em virtude de haver tendências e perspectivas ora mais ampliadas, ora mais restritas, e sofre variação a depender de cada país.

O desenvolvimento profissional docente, no contexto do ensino universitário, tem relação direta com o exercício da docência, visto como uma ação contínua de formação (PONTE, 1998). Etimologicamente, formação é uma palavra de origem latina, que significa formar, e, portanto, tem relação com "a ação de formar", "dar a forma de", "desenvolver a pessoa" (FAZENDA, 2003). Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1999) defende que a formação significa alguma atividade, com a referência de obter uma formação para fazer algo, e pode ser compreendida, também,

como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19 – grifos do autor).

A formação necessita ser compreendida na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um caminho que deve

ser perseguido pelos profissionais da docência universitária, implicando mudanças e diversos modos de interação entre atores e espaços formativos. Nesse sentido, depende de apoio institucional e do compromisso pessoal e coletivo, que acreditam no ensino como ofício e na ação transformadora do docente e daqueles que têm a formação mediada por ele: os alunos. Contudo, quando tratamos da formação docente é preciso considerar que esse campo é marcado por diversas tensões, que esbarram no horizonte tanto da concepção, quanto das práticas de ensino, com reflexos no papel do professor, no papel do aluno, na relação professor-aluno, no processo de planejamento e suas intencionalidades, na avaliação da aprendizagem, nas estratégias de ensino empreendidas, na organização e funcionamento da instituição e da própria sala de aula, entre outros.

As práticas levadas a efeito na formação docente se sustentam em paradigmas e perspectivas as mais distintas, que ecoam desde a concepção de formação que se exige para formar tal e qual aluno, até o processo de aprendizagem que levará a compreender a relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o objeto do conhecimento. Diante disso, recorreremos a alguns pensadores para compreendermos o clima de tensão existe entre os paradigmas de formação docente, que convivem entre si, porém, com visões de mundo apoiadas em concepções antagônicas.

Autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Behrens (2011), defendem que a formação docente e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas estão apoiadas nos paradigmas conservadores (sustentado pelas abordagens tradicional, escolanovista e ou tecnicista) ou nos paradigmas inovadores (sustentado pelas abordagens sistêmica, progressista e do ensino com pesquisa).

Os paradigmas conservadores são caracterizados pela reprodução, pelo princípio da objetividade e da racionalidade técnica. Esse modelo se estende a uma compreensão de professor como único detentor

de um saber inquestionável, e de aluno como sujeito com protagonismo restrito diante da sua própria aprendizagem. Do ponto de vista da prática docente, a concepção de ensino tem relação com a manutenção do *status quo* e as formas de hegemonia que rege a sociedade com a sua diversidade e modos de vida, o processo de ensino sustenta-se na doutrinação, com aulas magistrais, prevalência retórica e, portanto, com centralidade no professor. Nesse modelo de formação, o aluno é visto como um sujeito passivo e receptor de conhecimentos que lhes são transmitidos, já o processo de aprendizagem é tomado pela repetição, com ênfase na memorização, no conteudismo, na produção de exercícios descontextualizados – como meio de fixação, na simulação e reprodução do conhecimento construído ao longo da história da humanidade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; BEHRENS, 2011).

Sob a lógica supracitada, a formação de professores é esvaziada de sentidos, de contextualização, uma vez que a separação e a fragmentação das áreas do saber, do currículo e das práticas são imperativas, deixando de privilegiar o que de fato importa e se faz necessário para formar um professor consciente de seu papel e lugar no mundo. Behrens (2011) sustenta que a estanqueidade da formação docente, segundo esse modelo, é subsidiado pela visão cartesiana, que acaba por refletir no currículo, visto que a disciplinas da formação não possuem conexão, tal é o seu isolamento.

Em contraposição aos paradigmas conservadores, encontram-se os paradigmas inovadores, cuja concepção reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais que se expressam no processo de formação de docentes e dos estudantes. Segundo Behrens (2011), os paradigmas inovadores partem da compreensão das mudanças no contexto das ciências, num claro movimento de ruptura com o pensamento cartesiano, com efeito a muito nos modos de pensar e promover a formação dos alunos nas universidades.

Na direção da formação docente através dos paradigmas inovadores, admite-se uma formação baseada na compreensão de que o mundo é integração, e por isso a visão do todo é fundamental, sem a tensão histórica entre o todo e as partes, já que são indivisíveis. Para Behrens (2011, p. 56), apoiar a formação docente nessa concepção, significa compatibilizar e levar em conta “as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, por incluir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa”.

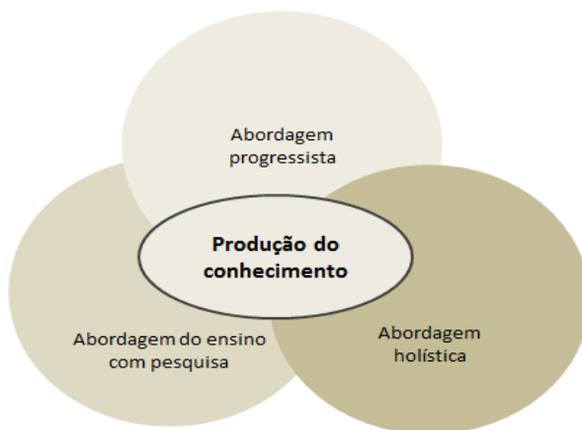
A junção dessas três abordagens origina o chamado paradigma emergente, cujas contribuições para pensar a formação docente e a prática pedagógica são as seguintes:

- a) A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
- b) A *abordagem progressista* tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores.
- c) O *ensino com pesquisa* pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos (BEHRENS, 2011, p. 56 – grifos da autora).

A efetividade do paradigma emergente decorre da aliança das três abordagens apresentadas, na tentativa de promover uma formação docente emergente e complexa, na medida em que aproxima os pressupostos, com vistas a instrumentalização do que Behrens (2011)

denomina de *tecnologia inovadora*, que pode ser traduzida da seguinte forma:

Figura 5 – Tecnologia inovadora à produção do conhecimento.



Fonte: Elaboração com base em Behrens (2011, p. 57).

A formação do docente universitário deve ser capaz de propiciar a resolução de problemas da prática. Para isso, considerar os fatores do trabalho “supõe uma reconceitualização importante, uma vez que não se analisa a formação apenas como o domínio das disciplinas nem se concentra nas características pessoais do professorado” (IMBERNÓN, 2012, p. 99). Significa analisar a formação considerando a pessoa, as condições, os requisitos necessários ao exercício da docência, principalmente, no que se refere às lutas em prol da melhoria da profissão, o que implica o docente desenvolver-se como profissional.

De acordo com Imbernón (2012, p. 101-102), quando falamos na formação do docente universitário é necessário considerar, basicamente, cinco eixos da sua atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática;
2. A necessidade da troca de experiência entre os iguais;
3. A união da formação a um projeto de trabalho ou de inovação e mudança;

4. A formação como dinamizador crítico e compreensão de práticas trabalhistas;
5. A formação através do trabalho colaborativo para transformar a prática acadêmica.

Como se pode verificar a formação docente está intimamente ligada a análise da realidade, da compreensão e da intervenção sobre o seu trabalho, perpassando pelos aspectos mais polêmicos (hierarquia, intensificação do trabalho, exclusão, intolerância, etc), que ao suscitarem uma discussão sobre o papel do docente universitário na sociedade e na formação dos estudantes, os instigam a pensar no valor das experiências e da sua própria capacidade de passar da inovação da prática isolada para uma inovação institucional (IMBERNÓN, 2012).

Para Ponte (1998, p. 2) a formação docente pode ser encarada:

de modo mais amplo do que é habitual, não necessariamente subordinada a uma lógica de transmissão de um conjunto de conhecimentos. Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu "currículo escondido", contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que se quer desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos.

De acordo com Ponte (1998) existem certos contrastes que nos permitem compreender a semântica dos termos formação e desenvolvimento profissional docente. A formação docente costuma suscitar a ideia de carência, a de realizar cursos, movimento de fora para dentro, no que concerne a assimilação de conhecimentos que lhes são transmitidos. Já o desenvolvimento profissional docente, enquanto processo, acontece de dentro para fora, e depende de decisões pessoais e

profissionais, valoriza as potencialidades do profissional, bem como procura estabelecer uma relação entre a unidade teoria-prática.

O desenvolvimento profissional docente consiste em um processo que integra a formação inicial, a continuada e a carreira docente, estreitando-as em direção à profissionalização (CRUZ, 2006). Esse conceito integra todas as experiências adquiridas ao longo do exercício profissional, tendo em conta o início da sua atuação, o momento presente e as expectativas que o docente tem em relação a sua profissão (DAY, 2001).

Nesse raciocínio, de acordo com Day (2001, p. 16-17), o conceito de desenvolvimento profissional docente na universidade:

[...] envolve uma formação de natureza complexa, intrapessoal e interpessoal, com participação ativa dos professores, associando conhecimentos pedagógicos aos interesses pessoais e profissionais de forma adequada, inicial e continuada, voltada para a aprendizagem sem ser restrita apenas à experiência, mas onde se considere que o pensamento e a ação dos professores é resultado das suas histórias de vida, do contexto da sala de aula e de contextos mais amplos no local em que trabalham.

O desenvolvimento profissional docente configura-se como um sistema complexo em andamento, envolvendo a gestão educativa dos professores no processo das mudanças e integra o contexto, o individual, o coletivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior *status* à profissão (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004). Estas mudanças têm ressonância na pessoa do docente, bem como na sua dimensão profissional, suscitando dele um investimento pessoal no processo contínuo de mudança no tocante a sua ação diária, sobretudo, nas concepções de formação, do papel do conhecimento nesta formação e das atitudes necessárias à condução do processo ensino-aprendizagem, com vistas à obtenção de êxitos na formação dos estudantes.

O desenvolvimento profissional docente decorre das iniciativas institucionais e das relações sociais que se estabelecem entre o docente (individual e entre pares), os alunos e os gestores universitários (CUNHA, 1998, 2010; ZABALZA, 2004; ISAIA; BOLZAN; MACIEL, 2009; CUNHA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2009). Portanto, as três dimensões apresentadas revelam um pouco das características da docência e, consequentemente, do profissional que a exerce:

Quadro 6 – Dimensões envolvidas no desenvolvimento profissional docente.

DIMENSÕES	ASPECTOS DEFINIDORES
I. Pessoal	Onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira.
II. Profissional	Onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou continuada), as exigências profissionais e a serem cumpridas.
III. Organizacional	Onde se estabelecem as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional.

Fonte: Adaptado de Almeida e Pimenta (2009, p. 21).

A articulação das dimensões profissionais acima demanda o investimento institucional na formação pessoal e intelectual do docente. Essas iniciativas geram implicações decisivas na prática pedagógica, na medida em que contribui para uma atuação crítica, consciente e respaldada na relação teoria-prática. Se constrói mediante a sua trajetória profissional e se traduz na junção das dimensões acima mencionadas.

O desenvolvimento profissional docente pode ocorrer, segundo as concepções que Flores *et al.* (2009), apresentam:

Quadro 7 – Concepções de desenvolvimento profissional docente.

Desenvolvimento	Longo prazo	PERSPECTIVAS	INDICADORES
		Desenvolvimento	Natureza pessoal e social Conhecimentos Práticas docentes
		Evolução	Carreira Atualização permanente Adequação à mudança
	Curto prazo	Actividade pontual	Aquisição e transmissão de conhecimentos Aquisição de experiência

Fonte: Flores et al. (2009).

O desenvolvimento profissional docente é um processo que não se esgota, por ser de longo prazo, que tem ressonância nas dimensões formais e informais, e que se orientam nos processos de produção do ato de aprender a ensinar, integrando experiências diversificadas e planejadas sistematicamente, de modo a promover o crescimento e o desenvolvimento do docente universitário (MARCELO GARCIA, 2009).

O desenvolvimento profissional docente envolve, ainda, certos elementos que estão imbricados: o contexto da profissão/pessoal/social, a reflexão crítica individual e coletiva das práticas, o registro, construção e validação de saberes e competências e a inovação pedagógica. Diante disso,

[...] a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, demanda, mercado de trabalho, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓN, 2012, p. 67).

No processo de desenvolvimento profissional docente universitário e institucional estão em jogo fatores de ordem político-pedagógica, ético-formativa e da ordem dos saberes necessários à ação pedagógica, os quais não podem ser vistos de forma isolada. Sendo assim, os

fatores que promovem e que inibem o desenvolvimento profissional docente são:

Quadro 8 – Fatores que promovem e inibem o desenvolvimento profissional docente.

		FATORES	INDICADORES
		Promovem	Externos
Internos	Necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses...) Motivação intrínseca Relações interpessoais Subida na carreira/compensação econômica Competências sociais e afetivas		
Desenvolvimento Profissional Docente	Inibem	Sociais	Crise econômica Desvalorização da profissão docente
		Relacionados ao sistema educativo	Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas) Instabilidade legislativa Instabilidade profissional Excesso de burocracia Condições de trabalho inadequadas Ausência de inovação e de iniciativas
		Ligados com as formas de organização da instituição	Ausência de liderança forte Condições de trabalho desajustadas Aumento da burocracia Sobrecarga de atividades Escassez de recursos Dificuldades no trabalho em equipe
		Pessoais	Falta de profissionalismo Desmotivação profissional Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal Falta de competências para trabalhar em equipe Falta de iniciativa e comprometimento

Fonte: Adaptado de Flores et al. (2009, p. 137-138).

O desenvolvimento profissional docente na universidade não se produz de uma forma isolada, devendo ser assumido como projeto de

vida, e nele interagem e se envolvem todos os profissionais que articulam distintas modalidades formativas. Outra compreensão é fundamental; a de que o desenvolvimento profissional docente não pode resultar apenas de competências individuais, embora também seja útil pensar sobre essa perspectiva. Ou seja, "esse desenvolvimento é necessário, mas não suficiente, pois ele acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004, p. 67).

As ações de desenvolvimento profissional docente devem acontecer de:

[...] forma integrada na instituição, evidenciando, assim, a estreita ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, o que pressupõe uma gestão democrática e participativa, capaz de alterar a própria organização, os papéis atuais e futuros dos professores, com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal (SOARES; CUNHA, 2010, p. 35).

O desenvolvimento profissional docente traz implicações positivas ao processo de mudança de comportamento e de atitudes na pessoa do docente, por ser ele alguém que tem história, crenças, convicções, interesses, necessidades e limitações. São esses aspectos que facilitam ou comprometem a sua forma de ver o mundo, de entender a educação e de intervir na formação do outro.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente respalda-se numa concepção de formação que considera a pessoa do docente como um todo. Assim, não se resume a uma formação centrada na técnica, mas numa compreensão pautada numa racionalidade que imbrica o pensamento, as emoções, a metacognição, as teorias, os atributos da profissão que se impõem ao profissional da docência e os dispositivos de formação que conferem lugar de destaque à docên-

cia como profissão que requer formação apropriada para um exercício profissional consciente.

O desenvolvimento profissional do docente universitário perpassa, ainda, pela compreensão de que ele tem propósitos, intenções, um papel político-formativo e compromisso com sua profissionalização. Além disso, o docente é um ser carregado de valores ético-morais, que tem uma cultura, que possui experiência, ocupa um lugar no grupo, está imerso em um contexto real no qual exerce a sua atividade profissional (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004).

O desenvolvimento profissional docente requer a capacidade e investimento do professor em compreender melhor a função social do seu ofício, para o que a reflexão sobre a sua prática profissional, assume lugar de extrema importância. Na direção desse propósito, é indispensável que se considere que o professor é *"um profesional autónomo e responsable, capaz de participar activamente na avaliacion da sua própria funcion docente, e do conxunto de componentes e elementos que configuran a sua actuacion e, como cosecuencia de todo isso participar na mellora da calidade educativa"* (MARCH, 2008, p. 32).

O desenvolvimento profissional docente na universidade faz a diferença, na medida em que provoca os docentes a modificarem suas práticas, transformando-as, por meio da reflexão. Nesse sentido, a reflexão, enquanto processo autodirigido, mas não exclusivamente, já que também pode ocorrer em grupo, cumpre um papel fundamental na medida em que provoca o docente e os seus pares a mergulharem no cotidiano do seu trabalho, a fim de buscarem solução para os problemas da prática a partir da formulação de questões que os instigam a pensar sobre os eventuais dilemas da prática.

A reflexão sobre a prática precisa ser vista no sentido da construção de uma cultura de renovação do ensino. No tocante à questão prática reflexiva dos docentes, vários autores já se debruçaram a estudos

para fundamentá-lo haja vista a consideração desse princípio estruturante na mudança das práticas docentes. Destacam-se os estudos e as contribuições teórico-práticas de pensadores como Schon (1993, 2000), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Freire (1996), Marcelo Garcia (1999), Day (2001, 2004), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Pimenta (2012); Ghedin (2012), entre outros.

O conceito de reflexão nos remete ao trabalho desenvolvido pelo pensador John Dewey⁷, desde o início do século XX, sobretudo no que diz respeito às diferenças entre a ação humana refletida e as ações cotidianas (ZEICHNER, 1993). Segundo este autor, o que é da rotina está intimamente relacionada aos impulsos, tradição e autoridade, enquanto que a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa da prática desenvolvida, articulada aos motivos e as consequências que decorrem dos atos humanos.

Nesse contexto, Zeichner (1993) e Lalanda e Abrantes (1996), explicam que a ação reflexiva definida por Dewey pode ser entendida através de três atitudes: a primeira refere-se a abertura do espírito, consubstanciada pelo desejo ativo de se ouvir mais, de considerar outras alternativas para a ação e admitir-se como sujeito passível ao erro, mesmo diante de aspectos cujas crenças e convicções sejam fortes; a segunda tem a ver com a responsabilidade, que suscita uma

⁷ Filósofo americano (1859-1952), que influenciou sobremaneira o pensamento pedagógico do século XX, com lembrança expressiva até os nossos dias. Tornou-se referência em diversas áreas, sobretudo na educação, campo científico no qual desenvolveu vários estudos críticos acerca do papel da escola, da formação passiva dos alunos e do divórcio da escola em relação aos aspectos da vida cotidiana. Sua obra mais expressiva denomina-se *How we Think*, publicada em 1910 (traduzida para a Língua Portuguesa, nos marcos de 1930, sob o título de *Como pensamos*). A sua oposição a educação e ao ensino tradicionais, fizeram de Dewey um pensador de rupturas, seja através do entendimento da escola como um prolongamento da vida, seja na defesa de um currículo aberto (não disciplinar, de tradição europeísta). Sua concepção educacional prima pela preparação dos alunos para a vida e a valorização dos seus interesses pessoais. Quanto ao professor, Dewey o reservou um papel central, pelo seu saber e capacidade de dirigir os alunos, que deveriam ser obedientes e submissos, por serem estas as virtudes escolares, mas também terem iniciativa e autonomia através da fundação da chamada "escola laboratório", em 1896, com a mesma função dos laboratórios de ciências. Contudo, seus contributos sobre as formas de pensar e o pensamento reflexivo são, talvez, as suas maiores contribuições para o campo da formação de professores (LALANDA; ABRANTES, 1996).

ponderação cuidadosa e comprometida com a própria ação, tornando-se válido considerar as consequências pessoais, as consequências acadêmicas e as consequências sociais e políticas; e a terceira, corresponde a sinceridade, que se justapõe a abertura do espírito e a responsabilidade, que devem ser centrais na vida do professor reflexivo, que se ocupa da autoaprendizagem e da aprendizagem dos seus alunos.

De outrora até os dias atuais, as formulações de Dewey dirigidas aos professores são bastante válidas. O termo reflexão articulado à prática docente, passou a determinar as noções de prática reflexiva e ensino reflexivo, ganhando espaço na literatura mundial a partir dos anos de 1980 de maneira que se tornaram slogans nas reformas do ensino e da formação de professores pelo mundo afora (ZEICHNER, 1993; ALARCÃO, 1996; LALANDA; ABRANTES, 1996; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012).

De acordo com Zeichner (1993) os professores que não se põem a refletir sobre a sua prática perdem de vista a realidade nas quais trabalham e, conseqüentemente, aceitam-na com boa dose de passividade, uma vez que esquecem que a realidade cotidiana não é única, mas muitas possíveis. Com isso perdem de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, sendo meros agentes influenciados pela ordem dominante.

Corroborando o pensador inglês Lawrence Stenhouse, a prática reflexiva dos professores não se trata de uma tarefa das mais simples, tendo em vista as múltiplas tensões que o professor enfrenta, quando se leva em conta as variáveis externas e internas no cotidiano da vida dos professores. Afinal, se são responsáveis em suas profissões, não necessitam que ninguém lhes diga o que fazer, não significando que as ideias de outrem não tenha serventia, mas que o julgamento sobre estas ideias e a sua apreensão serão feitos pelo próprio professor (ZEICHNER, 1993).

Nesse diapasão, é válido considerar que a reflexão no contexto da prática do professor, "é um processo que ocorre antes e depois da ação

e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*" (ZEICHNER, 1993, p. 20 – grifos do autor). A esse respeito recordamos Schon (1983, *apud* DAY, 2004) que chamou esse movimento de reflexão na ação e para quem, esse processo diz respeito à tomada de decisão dos professores quando assumem ativamente a direção da reflexão "no" ensino e "sobre" o ensino que praticam.

Zeichner (1993) e Day (2004), partindo dos argumentos de Schon (1983) sobre o lugar na prática na formação de profissionais, defendem criticamente a importância da reflexão "na" e "sobre" a ação, sustentada na relação dialética da teoria e da prática, sob uma ótica de ruptura da visão tradicional, sustentada na racionalidade técnica que promove a indissociabilidade de ambas. Nesse sentido, Zeichner (1993) defende que é necessário haver uma relação estreita entre teoria e prática, contrária a visão restrita que Schon (1983) denominou de saber na ação.

Para melhor compreendermos esses argumentos, Zeichner (1993, p. 21) explica que independente do saber na ação acumulado pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional, no próprio trabalho os professores também estão a construir saber. Diante desse aspecto, é preciso reconhecer que "os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e resultados".

Day (2004), ao nos fazer pensar sobre a prática reflexiva docente, defende que o investimento na reflexão supõe a noção do profissionalismo, que provoca o docente no tocante as suas responsabilidades com a aprendizagem dos alunos, desde aquelas situadas ao nível mais instrumental da educação, até aquelas que inclui a cidadania e o desenvolvimento da capacidade dos alunos em continuar aprendendo ao longo da vida.

Na perspectiva de Day (2004, p. 159), a reflexão relaciona-se com o passado, com o presente e com o futuro. Sob essa ótica, basicamente,

[...] a reflexão envolve uma *crítica* da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática. É um meio essencial para a reexaminação e a renovação da paixão dos que se interessam pelo seu trabalho, dos que se sentem cativados pelo potencial de aprendizagem dos seus alunos e dos que, por causa disso, trabalham activamente para não se tornarem apáticos ou isolados.

O diferencial da reflexão sobre a prática está na capacidade de propiciar que os docentes universitários se valham de aspectos, princípios e dispositivos capazes de aproximá-los e aprofundar os seus conhecimentos sobre a profissão docente. Percebe-se, portanto, que a reflexão se expressa no interesse docente em analisar e aprender a partir do próprio trabalho pedagógico que desenvolve (NÓVOA, 2002; FLORES *et al.*, 2009; KORTHAGEN, 2009).

Nesse processo de desenvolvimento profissional docente, mediado pela reflexão sobre a prática, a experiência tem espaço privilegiado, já que provoca o docente a fazer uma retrospectiva da sua trajetória, a fim de verificar os seus aprendizados, os seus erros, suas dúvidas, seus projetos exitosos, as mudanças necessárias à prática educativa e, conseqüentemente, as lacunas que se constituem impedimentos e se traduzem em necessidades a serem suplantadas na direção de uma docência renovada, crítica e consciente.

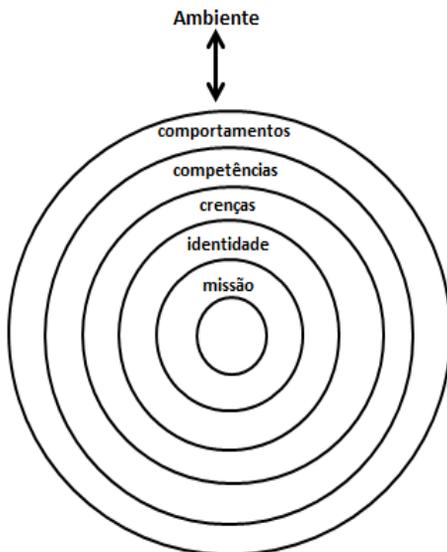
Com efeito, a reflexão sobre a prática estimula os docentes a reverem-se (a pessoa do docente, a prática e a teoria que embasa suas convicções e ações profissionais), bem como ajuda a tomarem decisões conscientes acerca do seu trabalho. Para Korthagen (2009) a assunção de um conceito mais amplo de reflexão torna-se decisivo, uma vez que induz o profissional da docência a sair da sua *zona de conforto*, isto é, a abandonar as práticas investidas de familiaridade e segurança, ultrapassando as fronteiras rumo à tomada de consciência sobre a docência

que desenvolve. Assim sendo, Day (2004, p. 160) afirma que a reflexão sobre a prática se impõe pela criação de “oportunidades de escolhas que se relacionam com valores, propósitos, práticas, contextos e mudanças”.

As consequências da reflexão sobre a prática docente são positivas, já que provocam benefícios ao nível das experiências de sala de aula, tendo como base as suas preocupações pessoais, a inclusão de fontes não racionais do comportamento, da capacidade de análise e soluções dos problemas que envolvem as dimensões cognitivas e emocionais, da aprendizagem profissional docente com ensejo na experiência pessoal e das situações reais e concretas da prática, do desenvolvimento da meta-reflexão sobre a prática docente e da promoção da aprendizagem reflexiva (KORTHAGEN, 2009).

De acordo com Korthagen (2009), a reflexão possui diferentes níveis, os quais podem ser vistos, a partir do que ficou denominado como “modelo da cebola”, conforme veremos na figura abaixo:

Figura 6 – Modelo da cebola sobre os níveis na reflexão.



Fonte: Korthagen (2009, p. 54).

O modelo da cebola, segundo Korthagen (2009) se distingue a partir de seis níveis da reflexão, que podem ser explicados da seguinte forma: ambiente/meio (primeiro nível), o comportamento pedagógico (segundo nível), as competências (terceiro nível), as crenças subjacentes (quarto nível), a relação com a própria identidade (quinto nível); e a missão pessoal enquanto profissional, sendo este o lugar que ocupamos no mundo (sexto nível). À luz do autor, podemos compreender que todos os níveis se inter-relacionam e que a riqueza desse modelo está no fato de que ele valoriza mais as qualidades nucleares das pessoas (crenças, identidade e missão), e menos as competências profissionais, em geral, estandardizadas, garantindo um nível de reflexão mais profundo.

O modelo da cebola, proposto por Korthagen (2009), juntamente com os conteúdos da experiência profissional, ajudam a pessoa do docente a analisar o seu contexto de trabalho e as suas próprias práticas. Ao nos referirmos sobre esses conteúdos, merece destaque os sistemas educacionais, independente da esfera de oferta (municipal, estadual, federal, privado), as políticas educativas (que incluem desde os níveis e as modalidades de educação, até à formação docente), a papel social da educação, a instituição de ensino e sua função social, a sala de aula e as relações que se estabelecem em seu contexto, o projeto político pedagógico, os alunos, os pares docentes, os gestores, entre outros.

Assumir a reflexão como processo (não se esgota) e princípio (eixo estruturante) formativos, se impõe a definição de estratégias que possibilitem ao professor distanciar-se da sua prática profissional e, mediante uma "aproximação-distanciada", passar a analisá-la a fim de compreender o seu significado, os seus objetivos, os seus atores, as suas tramas, os seus dilemas e as suas oportunidades de mudança, visando uma docência coerente e contextualizada. Para March (2008), o princípio da contextualização é fundamental quando se decide re-

fletir sobre a prática profissional, pois é por meio dessa tomada de posição – distanciando-se –, articulada as situações problemáticas que o professor se defronta, é que se constroem as possibilidades para a tomada de decisões acerca dos dilemas da profissão.

A reflexão crítica sobre a docência há de ser pensada no contexto da prática do professor e das relações existentes entre os sujeitos envolvidos na atividade profissional, sendo a sala de aula o espaço a ser considerado, mas não o único, por ser onde a complexidade dos atos de ensinar, de aprender e de conviver têm lugar cativo. Para que a reflexão crítica se legitime no cotidiano da prática do professor, sua experiência deve ser contemplada, além de tornar-se relevante reconhecer a docência como:

- atividade ímpar, na medida em que respeita a sua própria lógica na prática;
- atividade dialógica, quando recorre a diversas outras lógicas para compor a sua prática;
- atividade que exige uma atitude reflexiva docente, garantindo-lhe consistência teórica para o seu exercício;
- atividade política, pois implica a escolha de princípios e posicionamentos do professor, que exige dele o comprometimento teórico-prático decorrente (ALVES; MACHADO, 2010, p. 97).

A reflexão crítica sobre a prática, deve se dá no interior da realidade profissional do professor, pois é nesse lugar que a reflexão apresenta relevância, devendo partir da compreensão do docente como um sujeito que tem história, crenças e valores que alimentam a sua prática docente (ALARCÃO, 1996; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2012; GHEDIN, 2012). Diante dessa constatação, é indispensável a adoção de alguns princípios para melhor compreender a docência sob a lógica do desenvolvimento profissional docente, quais sejam: a reflexão, a crítica e a pesquisa. Essa lógica confere o caráter processual da formação e,

portanto, torna a construção da docência uma ação inacabada, e o desenvolvimento profissional docente uma condição necessária.

Partindo da ideia de que a docência universitária possui uma responsabilidade com a formação dos estudantes, a construção de saberes docentes é uma evidência clara, e o desenvolvimento de atitudes como a reflexão, a crítica e a pesquisa, por sua vez, também (RAMALHO, NUNEZ, GAUTHIER, 2004). Esses princípios devem ser assumidos

[...] como atitudes que possibilitam ao professor participação na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. O fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica, como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004, p. 23-24).

Nesse contexto, a reflexão crítica além de considerar o professor como sujeito, perpassa a sala de aula, os objetivos de ensinagem e de aprendizagem, as individualidades dos professores, a cultura acadêmica e as condições de trabalho efetivas que oportunizam o exercício profissional. Porquanto, a "reflexão sobre o trabalho docente, remete não só para formar profissionais qualificados, mas também para trabalhar a mudança do sistema educativo, consequência do desenvolvimento profissional do professor" (ALVES; MACHADO, 2010, p. 98).

Para a renovação da prática educativa e, conseqüentemente, a promoção da mudança na prática docente na universidade é relevante pensar sobre o seu ofício e essa disposição é capaz de possibilitar que o profissional do ensino crie estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados no cotidiano da docência. Além disso, oportuniza

o aprender sobre o ensino e, nessa relação entre ensinar-aprender-ensinar, o docente aprofunda o que já sabe sobre o ofício docente, gerando condições para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores (DAY, 2001).

O pensar sobre desenvolvimento profissional do professor sustenta-se na ideia de que o docente é um trabalhador do conhecimento e que possui necessidades distintas, sob o propósito de melhorar o seu desempenho na profissão da qual faz parte. O atendimento dessas necessidades assume o pressuposto de que a profissão docente se articula aos aspectos pessoais e profissionais, que precisam ser avaliados numa perspectiva mais ampla, inclusive, no plano coletivo, uma vez que para desenvolver-se, o docente precisa engajar-se e ter uma capacidade de envolver os pares em torno do processo de mudança.

A capacidade de indagar a sua prática e de mobilizar os pares em torno desse processo se apresenta como uma estratégia viável de desenvolvimento profissional docente, seja por iniciativa individual ou do grupo, seja por intermédio de estratégias institucionais. Todavia, seria interessante que o investimento da instituição no processo de desenvolvimento profissional não tivesse um caráter restrito, circunscrito apenas a atividades instrumentais e, tão logo, relacionadas unicamente à prática pedagógica, mais a uma perspectiva mediante a qual o docente aprendesse sobre e tomasse a direção do seu processo de tomar a decisão sobre as suas necessidades de formação e os rumos da sua profissão.

Baseado nesse entendimento, o desenvolvimento profissional docente não depende apenas das condições e do envolvimento pessoal do sujeito que trabalha com o ensino, mas de um compromisso e das condições institucionais. Ou seja, não está desconectado do projeto de desenvolvimento institucional em função da natureza da educação superior (PAVAN; FERNANDES, 2012). Esse processo tem impacto, de um

lado, na reflexão sobre a prática docente, motivada por crítica embasada e pesquisa sobre a profissão, sua dimensão pessoal e atos coletivos, a fim de garantir o crescimento dos atores institucionais mediante o sistema de trocas e aprendizado mútuos. Do outro lado, demanda da instituição, uma preocupação com o docente, por ser também seu papel, apoiá-lo através de iniciativas que fortaleçam e difundam a missão da instituição.

A reflexão entabulada até o presente momento denota que certos pressupostos, antes vistos como inabaláveis estão passando por verdadeiros abalos sísmicos, dado que as barreiras do caminho estão sendo removidas: a docência universitária tem vindo a tornar-se importante, embora ainda timidamente. A superação da ignorância dos docentes acerca do ato de ensinar e de aprender, em direção à lucidez, tem demonstrado que é preciso construir uma nova cultura acadêmica.

Para Imbernón (2012) a formação serve de mote para a construção de caminhos através do possam ser conquistadas melhorias pedagógicas, sociais, trabalhistas, bem como ao nível do coletivo de profissionais da docência. Fatalmente essa maneira de pensar pode ser mais útil à criação de equipes de docentes universitários que invistam em inovações e projetos de formação e menos para o corporativismo e o trabalho docente solitário, haja vista o individualismo imperativo.

Contudo, Vieira (2002) salienta que o processo de formação e desenvolvimento profissional do docente universitário não se dará em separado dos processos de desenvolvimento individual, no sentido da pessoa do professor, e o institucional. Desse modo, é fundamental a revisão de papéis da universidade, visando o aperfeiçoamento dos processos institucionais para a conferência de visibilidade à área de docência universitária no que toca a prática pedagógica; e a valorização da pesquisa, articulada ao ensino que consiste numa alternativa viável para fazer com que o docente universitário desperte o desejo de investigá-la.

Os argumentos até aqui apresentados se sustentam numa concepção de formação para a docência universitária como parte do desenvolvimento profissional docente que parte da história, da cultura, das experiências, dos valores e sentimentos da pessoa do professor e, por sua vez, elege a formação em todos os níveis (inicial, continuada e em serviço) como caminho profícuo ao mergulho na profissão e ao exercício da reflexão como princípio da mudança das práticas, da reconstrução de saberes e de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) relativamente ao exercício crítico e consciente do ato de ensinar.

Ao compreendermos o desenvolvimento profissional docente como processo inesgotável, é preciso reafirmar a importância da responsabilidade dos atores e da instituição. Sendo assim, a participação da gestão no processo formativo dos docentes universitários é desejável, pois, além do esforço do docente no seu próprio processo formativo, é necessário que este tenha status de política institucional, até mesmo para a legitimidade e para um maior alcance das ações ao nível do quadro de docentes. A organização do trabalho de formação pode se dá na perspectiva de programas, projetos e até mesmo da criação de assessorias pedagógicas, com condições, investimento e pessoal responsável pela mediação da formação reflexiva dos docentes.

Necessidades formativas de docentes universitários

A discussão em torno das necessidades formativas remonta aos anos 60 do século XX e, quanto ao seu uso, mais especificamente ligado a formação contínua dos docentes passou a ganhar terreno a partir dos anos de 1970. As necessidades formativas se referem ao planejamento de ações e a tomada de decisão diante dos problemas relativamente aos sistemas educativos em todas as esferas sociais, as limitações tocantes à prática pedagógica dos professores e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006).

As necessidades formativas de professores, de acordo com a concepção de Rodrigues (2006) pautam-se numa lógica interpretativa, possuem um caráter subjetivo e relacionam-se com as dimensões socioculturais do sujeito e são produzidas dentro de um contexto. Nessa vertente, para Ramalho e Nuñez (2011, p. 78),

a significação social da formação conduz a necessidades normativas, uma vez que nelas se definem, pelo grupo profissional, as competências do professor para a atividade profissional. A significação pessoal se relaciona com as necessidades sentidas e desejadas pelo professor como sujeito da atividade. Pode-se falar, dessa forma, de dois tipos de necessidades: as necessidades subjetivas, referidas aos professores como pessoas e produtores da significação pessoal, e as necessidades intersubjetivas, percebidas por um grupo de professores, que a assumem e a transformam em motivos que se orientam a objetivos para se consolidar como grupo profissional.

As necessidades formativas não são necessariamente percebidas e ou reconhecidas pelos docentes. A hipótese para essa questão está na ausência de consciência de que tem limitações, bem como pelo fato das lacunas profissionais não terem emergido ao ponto de compreendê-las como necessidades que obstaculizam a prática pedagógica, na medida em que se manifesta em situações-problemas do cotidiano da docência. Por seu caráter marcadamente subjetivo, não é de pronto observável pelo docente, carecendo de fazê-las imergir (MARCELO GARCIA, 1999; RODRIGUES, 2006).

Na ótica de Ramalho e Nuñez (2011, p. 76), as necessidades formativas são reveladas a partir do desejo de saber sobre a prática profissional, a fim de modificá-la.

[...] As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos

específicos [...] A satisfação de uma necessidade de formação relaciona-se com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades.

Com efeito, as necessidades formativas necessitam de um diagnóstico criteriosamente planejado com vistas ao levantamento de informações e justificativas que explicam os problemas e os dilemas da prática, os quais carecem de reflexões e providências à tomada de decisões, que visem a superação das aprendizagens individuais e ou grupais. Assim, diagnosticar as necessidades formativas dos docentes supõe convidá-lo a refletir sobre os conhecimentos e domínios da sua aprendizagem profissional, com o propósito de reconhecer o que precisa conquistar para o desempenho consciente da prática pedagógica.

O levantamento de necessidades deve responder as seguintes questões: "que objetivos se pretendem alcançar ao realizar o diagnóstico de necessidades, que tipo de informação se obtém quando se efectua o diagnóstico, de quem se obtém essa informação e com que métodos; quanto tempo é necessário; como se processam os dados, etc" (MARCELO GARCIA, 1999, p. 216).

A realização do Levantamento de Necessidade de Formação de Docentes (LNFD) pode se valer de diversos instrumentos e técnicas, entre os quais se destacam: questionários, entrevistas, observação direta no campo, narrativas, relatos significativos, diários e análise documental (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GALINGO, 2010).

As estratégias metodológicas mais coerentes decorrem de observações da prática e se diferem de sondagens, tendo em vista que aspiram à compreensão e reconhecimento dos problemas da prática para pensar em soluções concretas. Para Rodrigues (2006) e Galindo (2011), a observação direta no campo aponta desafios, sobretudo relacionados a recolha de dados e a análise destes, uma vez que as representações

das necessidades de formação docente, articuladas a prática e ao desempenho profissional, são indissociáveis. Isso porque pensar e ou analisar estas representações é difícil para o sujeito que a constrói.

Assim, é desejável que no processo de levantamento e análise das necessidades se procure compor a história de vida do sujeito, que se busque compreender as teorias implícitas e os modelos ideológicos que embasam seus modos de pensar, visando fazê-lo perceber as necessidades e se conscientizar sobre elas, de modo a validar os processos de formação direcionados a superação das suas carências (GALINDO, 2011). Para tanto, é necessário à utilização de metodologias ativas, centradas no seu contexto de trabalho e que leve em conta sua biografia.

Os dispositivos utilizados para o LNFD podem contemplar diferentes temas, além de provocar os sujeitos a refletirem sobre as justificativas e razões pelas quais as necessidades precisam ser superadas. Essas estratégias se justificam, pois como defende Ramalho e Nunêz (2011, p. 76).

o professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidade de melhorar sua prática profissional. Tal necessidade tem um motivo relacionado à formação: aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional, que configuram a base de conhecimento da profissão docente. Esse processo confere um fim consciente para a formação, que passa a ter significação na medida em que o professor relaciona aquilo que o incita a agir (motivos) com aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação.

O LNFD leva em conta os seguintes aspectos:

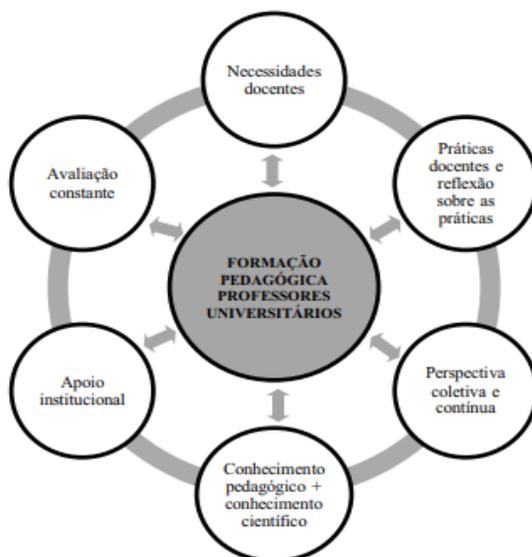
- Área e nível de formação dos docentes junto aos quais se busca realizar a coleta de informações para reconhecimento do terreno;
- Tempo de experiência na docência universitária;

- Razões que o levaram a se tornar um docente universitário;
- Conhecimento do que acredita ser necessário para ensinar;
- Visão que possui da IES onde exerce a sua docência e da sua missão enquanto espaço de formação;
- Sentidos e funções atribuídos ao ensino e a aprendizagem universitários;
- Ações que realiza para conhecer o perfil de estudantes universitários que possui em sua sala de aula;
- Modos de compreensão sobre a relação professor-aluno em consonância com o processo de mediação à construção do conhecimento;
- Nível de (in)consciência do docente sobre as necessidades formativas que possui;
- Situações desafiadoras e ou constrangedoras já vivenciadas na sala de aula universitária e o raciocínio empreendido para solucioná-las;
- Principais fontes de aprendizagem e atualização da prática profissional que utilizam;
- Maneira como concebe o planejamento da ação pedagógica;
- Práticas avaliativas que utilizam e capacidade de articular com os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) com as competências de aprendizagem que esperam que os alunos desenvolvam;
- Estratégias utilizadas para promover a articulação das situações de aprendizagem relacionadas com o contexto da formação profissional;
- Maneira como confere o *feedback* aos estudantes após as práticas avaliativas que desenvolve;
- Indicações de temas, problemas e desafios do ensino universitário – e da sala de aula – a serem discutidos com os pares nas ações formativas a realizarem-se, sobre os quais já pensou/viveu na prática, ou que imagina existir e ainda não refletiu a respeito deles, entre outros.

No tocante a docência universitária, os temas contemplados para promover a reflexão dos docentes sobre a própria prática, quer seja no LNFD, quer seja no processo de elaboração dos programas de formação docente, podem ser semelhantes, com enfoques e ou abordagens cuidadosamente planejados. O planejamento das ações formativas deve ser personalizado para o grupo. Sendo assim, a elaboração, a execução e a avaliação dos programas de formação docente deve considerar a participação dos próprios docentes em todas as etapas.

Toda e qualquer proposta de formação docente inovadora precisa levar em conta os seguintes aspectos, expressos na figura a seguir:

Figura 7 – Aspectos relevantes para uma formação pedagógica inovadora nas IES.



Fonte: Junges (2013, p. 189).

Esses aspectos são capazes de favorecer a construção de projetos pedagógicos críticos e inovadores, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento profissional docente. Faz-se necessário, que as propostas considerem as reformas educacionais foquem:

[...] nas competências, nas habilidades reais e as desejadas para desenvolver com sucesso e de forma crítica os propósitos educativos desses projetos. Esse tipo de determinação tem uma estreita relação com o Programa de Desenvolvimento Profissional como parte da formação continuada dos professores e articula a formação ao contexto da atividade profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2011, p. 72).

Nesse sentido, merecem atenção os seguintes obstáculos:

- A falta de um debate ou a escassez sobre a formação inicial pedagógica do professorado universitário;
- A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das universidades nos planos de formação permanente;
- O predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- A ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico indagativo e discurso de caráter técnico. O que se escreve nada tem a ver com o que se ensina;
- A falta de verba para atividades de formação;
- A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas;
- A formação em contextos individualistas, personalistas;
- A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (IMBERNÓN, 2012, p. 110-111).

A compreensão desses obstáculos no contexto da análise das necessidades formativas será fundamental para o momento de planejar as ações futuras, orientadas para a sua superação. Como em toda profissão, a formação é fundamental para um exercício profissional pleno e consciente e por isso deve ser rigorosa e intencionalmente planejada. Isso demanda um envolvimento da pessoa do professor, da instituição

na qual ele se encontra vinculado e requer de ambos um olhar atento para o quanto estas necessidades afetam o ensino e, principalmente, do professor, o quanto o afastam do seu ofício e dos rumos que a sua profissão está a tomar.

Após a realização do LNFD é pertinente partir para o nível da estruturação do planejamento de ações que intentam a superação das necessidades formativas identificadas junto ao coletivo dos docentes, a instituição e ou a comunidade acadêmica. Nessa perspectiva, os aspectos a serem considerados na elaboração de propostas de ações formativas são:

- Objectivos do plano de formação: de conhecimento, competências, atitudes;
- Variedade das estratégias de formação seleccionadas: cursos, seminários, jornadas, demonstrações, etc;
- Qualidade dos conteúdos seleccionados (relevância teórico-prática);
- Relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas;
- Realismo do plano;
- Relevância em relação às necessidades dos professores;
- Previsão de recursos pessoais, económicos, didácticos;
- Estabelecimento de "percursos formativos" dentro do próprio plano;
- Previsão de acompanhamento das actividades que se iniciam;
- Previsão de procedimento de avaliação do próprio plano (MARCELO GARCIA, 1999, p. 217).

O levantamento de necessidades formativas do professorado requer providências no nível institucional, relativamente ao alinhamento das práticas ao projeto político educacional da IES, do coletivo de profissionais imbuídos da responsabilidade de conduzir a gestão acadêmi-

ca dos cursos de formação superior e do próprio profissional do ensino, mediante ao esforço de reconhecimento das lacunas que possui e a disposição para superá-las através de estratégias e medidas que visem a formação continuada.

A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. Esses elementos possibilitam a formação de competências e, conseqüentemente, um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. A formação é um tipo de atividade em que o professor se apropria da cultura profissional e modifica, sob influências externas pedagogicamente organizadas, elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional (RAMALHO; NUÑEZ, 2011, p. 73).

Em síntese, o levantamento das necessidades de formação para a docência e, conseqüentemente a sua análise podem contribuir com a formação continuada, uma vez que instiga a reflexão sobre a sua prática, favorece o exercício crítico em relação à prática de ensino e estimula o processo de aprendizagem sobre a profissão, caracterizando um percurso preocupado com o desenvolvimento profissional docente na universidade.

PARTE III
**COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO
E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO**

Origens da coordenação de colegiado de graduação

No âmbito da Educação Superior, a discussão sobre a coordenação de colegiado de cursos de graduação⁸ tem localização temporal nos anos 60 do século passado, mais precisamente com a Reforma Universitária, por intermédio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que definiu as suas normas de organização e funcionamento. Segundo o Art. 13, § 2º, dessa lei, “a coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino”. Por força dessa lei, as universidades encontram fundamentos, até os dias de hoje, para o exercício legal dessa função gestora na universidade.

Na época mencionada, a composição dos colegiados de curso, no contexto da universidade brasileira, se dava a partir das presenças de “um coordenador do colegiado, representantes dos departamentos e representante do corpo discente. O coordenador do colegiado é nomeado pelo Reitor ou designado a partir da lista tríplice, nas federais” (GONÇALVES, 1984, p. 27).

Independente da nomenclatura utilizada nos anos de 1960 a 1980, o colegiado se dedicava – e até hoje se dedica – a atividades meio, haja vista o modelo burocrático e administrativo que tem lastreado o funcionamento das universidades públicas brasileiras nos períodos enunciados. Os resultados do estudo de Gonçalves (1984) indicaram que os aspectos organizacionais consomem muitas energias do colegiado, sendo considerados prioritários em relação aos meios

⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Art. 44, inciso II, os cursos de graduação consistem na formação de nível superior, “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”.

garantidores da qualidade do ensino, cujas preocupações com novas alternativas, não eram objetos de trabalho dos docentes. Assim sendo, seria preciso que o colegiado avançasse nas questões didático-pedagógicas dos cursos de graduação, ou que fosse extinto se esse papel essencial acadêmico continuasse a ser relegado a segundo plano, deixando a cargo dos departamentos.

Essa negligência, consoante a Reforma de 1968, decorria da:

[...] omissão por parte de universidades em implantar tal colegiado, inclusive não cumprindo a legislação reformadora, como também passando as suas funções para outros órgãos, explicitamente, como é o caso do Conselho Departamental. Outro fato interessante é o caso de uma universidade federal que atribui a um coordenador de curso — coordenação monocrática — as atribuições do colegiado, contrariando também a legislação reformadora que propõe um colegiado de curso, ou sejam, vários elementos (GONÇALVES, 1984, p. 29).

Além do exposto, Gonçalves (1984, p. 28) chama atenção para a polissemia empregada para se referir à função, historicamente, mesmo nas instâncias onde os dispositivos legais se fizeram presentes. Assim, “as dimensões para tais órgãos são as mais diferentes: Congregação de Carreira, Comissão de Curso, Câmara Curricular, Conselho de Curso, Coordenação de Curso, além de Colegiado de Curso”.

Sabadia (2000) afirma que as coordenações de colegiados nasceram como uma inovação da Reforma Universitária de 1968, em substituição aos órgãos existentes à época: os Conselhos Técnicos Administrativos e Congregações. Sua responsabilidade estaria focada nas questões ligadas ao ensino de graduação, embora a ideia não tenha se efetivado nas universidades, salvo em algumas exceções. A função de colegiado, de outrora até os dias atuais, não sofreu muitas modificações, qual seja a de,

coordenar didática e cientificamente os cursos de graduação. Compete-lhe basicamente: esta-

belecer as diretrizes para elaboração dos planos de cursos, integrar os planos elaborados, orientar, coordenar e fiscalizar as atividades do curso, propor alteração nos currículos dos cursos, além de apreciar os pedidos de transferências e estudar os casos de equivalência de disciplinas (GONÇALVES, 1984, p. 28).

No limiar do século XXI, pós-contexto de reformas dos anos de 1990, a expressão mais utilizada nas universidades – e consideradas pelos órgãos de avaliação externa, é coordenação de colegiado de cursos de graduação. Nessa direção, fazemos a opção por essa denominação para diferenciá-la dos demais órgãos de coordenação existentes na universidade, a exemplo de coordenação de colegiado de cursos de pós-graduação, entre outros.

Do ponto de vista de uma definição possível, colegiado consiste numa estrutura composta por diferentes representações, visando à gestão, encaminhamentos e tomada de decisão balizada pelos princípios da gestão democrática. Trata-se de uma instância com a responsabilidade de gerir, deliberar, desenvolver ações consultivas, avaliar processos e mobilizar os diferentes atores em prol da melhoria da qualidade do serviço prestado à sociedade.

Relativamente ao colegiado de instituições públicas, como no caso das universidades federais, tal instância de representação, encontra amparo na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), particularmente no Art. 6º, incisos VI e VII, de que trata da gestão democrática no ensino público e do padrão de qualidade necessário à educação do país; bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), que diz o seguinte: “Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996, p. 25).

Além da Constituição Federal e da LDBEN, a existência e organização dos colegiados nas IFES também estão previstos da Lei 8.112 de 11 de janeiro de 1990, que dispõe sobre o regime único dos servidores civis da União, das Autarquias e Fundações públicas federais. Por se tratar de uma atuação relevante e de interesse público, os membros que compõem os colegiados possuem responsabilidades em zelar pelos benefícios da coletividade a qual representa. Para tanto, Marsillac (2017) destaca que o colegiado se trata de um modo de representação que precisa ser exercida com ética, honradez, observância aos aspectos jurídicos atinentes ao bem comum.

Por seu turno, a ação dos membros do colegiado de órgãos públicos precisa levar em conta os princípios da gestão pública, enunciados no Art. 37 da Constituição Federal (1988), que diz o seguinte: "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência". A atuação do colegiado sustentada nesses princípios possibilita que os encaminhamentos estejam amparados legalmente, a assunção de uma postura ética, proativa e isenta do agente que esteja investido de cargo público, e a garantia da ostensividade das informações e produção de resultados, com transparência e sem desperdício de recursos.

Considerando as funções dos órgãos colegiados no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta, Marsillac (2017, p. 569) assinala o quanto eles são "imprescindíveis tanto à estruturação e ao controle das entidades que a integram quanto à composição de interesses, na busca da consensualidade para prevenção de conflitos".

Os colegiados podem exercer várias funções, conforme os órgãos que os instituíram. Vejamos quais são elas:

- a) de natureza consultiva, em geral de caráter técnico e/ou político, denominados conselhos, comitês, comissões, fóruns;

- b) de natureza administrativa, atuando na gestão ou no assessoramento, em geral chamados de conselhos deliberativos, de administração ou comissões;
- c) de natureza decisória, com atuação em processos instaurados pelo administrado – juntas, conselhos ou tribunais;
- d) de natureza fiscalizatória, comumente atuando no controle interno sob a denominação de comissões ou conselhos fiscais (MARSILLAC, 2017, p. 541).

A rigor, a composição do colegiado de curso de graduação no contexto das universidades federais varia de uma instituição para a outra; os procedimentos estão preconizados nos Estatutos e as orientações à composição encontram-se detalhados nos regimentos das IES. Cabe destacar, porém, que a composição do colegiado do curso de graduação ocorre por meio de eleição, a cada dois anos, com possibilidade de permanecer no cargo pelo mesmo período.

O processo eleitoral para composição e ou a recomposição do colegiado é conduzido por uma comissão designada pelo coordenador investido do cargo, que é constituída geralmente por docentes que compõem o colegiado e a representação dos estudantes. Após a conclusão dos trabalhos no bojo do processo eleitoral, o coordenador de colegiado do curso de graduação é quem preside as reuniões e dá posse aos novos membros.

Para que as reuniões de colegiado sejam realizadas é preciso que haja um quórum mínimo, com a quantidade de membros equivalente a cinquenta por cento mais um (50% + 1), afim de que as deliberações sejam procedidas. De acordo com o parágrafo único do Art. 56, da Carta Magna, em todos os casos, “os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes” (BRASIL, 1988, p. 25).

Na ausência do coordenador de colegiado de curso de graduação ou de seu vice coordenador, as reuniões são mediadas pelo docente Decano (docente mais antigo na instituição, entre aqueles que fazem parte da colegialidade), desde que haja quórum. Geralmente as reuniões ordinárias de colegiado de curso de graduação ocorrem mensalmente, com convocação enviada previamente para os membros com antecedência mínima de quarenta e oito horas; já as reuniões extraordinárias, podem ocorrer em qualquer tempo, normalmente com ponto de pauta único e não dispensa o quórum mencionado (BRASIL, 1988; 1996).

Baseado nos princípios democráticos, o trabalho do colegiado de cursos de graduação na universidade assume, ou deveria assumir, o pressuposto da colaboração e respeito à diversidade de opiniões dos membros que o compõe, com responsabilidade nos processos decisórios que tem como norte a garantia da educação superior pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. A adoção desses pressupostos torna possível o atingimento dos objetivos e metas previstas pela coletividade, com a intenção de promover mudanças no interior do curso, através da disposição dos membros do colegiado em face do projeto pedagógico do curso e da definição de novos rumos para a universidade, o curso e a formação dos estudantes.

Diante do exposto, no processo de democratização do ensino superior, a coordenação do colegiado de cursos de graduação é imprescindível, desde a descentralização das decisões levadas a efeito, até o fortalecimento dos membros que compõem o colegiado, no sentido de aproximá-los, afinar os discursos, as concepções, as práticas e as intenções do grupo, fazendo-os caminhar na mesma direção. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de competências ao exercício da coordenação, o que inclui além de capacidades técnicas e adminis-

trativas, a adoção de postura política, crítica e atitudes humanas capazes de tornar o trabalho prazeroso, carregado de sentidos e nutrido pela colaboração entre os membros do colegiado.

Competências profissionais do coordenador de graduação

O ato de refletir sobre as múltiplas atribuições do coordenador de colegiado de cursos de graduação de universidades públicas, requer considerar as competências necessárias ao exercício do referido cargo e a maneira que os profissionais as mobilizam para tomar decisões profissionais. Dito de outra maneira, as competências profissionais do coordenador são legitimadas por intermédio de uma ação crítica, criativa, sistemática e mobilizadora de diferentes conhecimentos (teorias), habilidades (práticas) e atitudes (valores pessoais), com a finalidade de deliberar e encaminhar soluções para os processos de rotina, assim como os problemas reais e imprevisíveis da prática, que se apresentam no cotidiano do trabalho do coordenador de colegiado.

No tocante a construção de um conhecimento sólido sobre os temas que incidem no ensino superior e no contexto de trabalho dos coordenadores de colegiado de cursos de graduação, numerosos autores conferem contribuições significativas, elucidando a compreensão, a crítica e a reflexividade destes profissionais acerca dos saberes necessários à sua formação, a exemplos de Contreras (2012); Freire (1996), Cunha (1998, 2010, 2012, 2014), Day (1999, 2001), Nóvoa (2002), Morosini (2001), Franco (2002), Vasconcelos (2002), Anastasiou e Alves (2003), Masetto (2003), Sousa Santos (2005), Tardif (2008), Coulon (2008), Almeida e Pimenta (2009), Dias Sobrinho (2010), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Almeida (2011), Imbernón (2012), entre outros.

Partindo do pressuposto de que o coordenador de colegiado de curso de graduação é, antes de um gestor acadêmico, um docente

universitário, é preciso reconhecer que os saberes e as competências à formação profissional dos docentes universitários lhes são bastante úteis, acrescidos daqueles referentes ao campo da gestão aplicada à Educação Superior, com particularidade para a dimensão pedagógica.

Para Gonçalves (1984, p. 29), as atribuições do colegiado, relativamente à coordenação didático-pedagógica, no período correspondente à contexto da Reforma Universitária, de 1968, eram as seguintes:

elaboração curricular, determinação de disciplinas, seus conteúdos, número de créditos, integração de planos, etc., acrescentam-se, também a fiscalização de docentes, de horários e decisão sobre matrículas por transferências, reopção ou suficiência. Outro ponto que vale ser levantado é que normalmente as coordenações de curso, se referem à graduação e em apenas uma universidade mencionou-se o nível de pós-graduação ou cursos de especialização; os documentos que analisamos, que normatizam especialmente órgãos setoriais, nem sempre se referem a esses colegiados de curso.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, que está assentada em princípios democráticos, fatalmente algumas dessas atribuições se mantêm e outras foram acrescentadas, sobretudo em decorrência do processo de globalização, das transformações sociais e das exigências que o mundo do trabalho passou a fazer às universidades, assim como à coordenação de colegiado de cursos de graduação e aos docentes universitários. Tais contextos alteraram a dinâmica de trabalho do coordenador de colegiado, tornando-a ainda mais complexa e intensa, tendo em vista as diversas atividades cotidianas desse profissional e o desafio de lidar com o tempo e as variáveis que nem sempre são do seu domínio.

Do ponto de vista da gestão, o próprio exercício da função demanda que o coordenador de colegiado de curso de graduação possua alguns requisitos, para que o candidato esteja apto a exercer o cargo. O conhecimento da área de gestão é fundamental para que o

profissional não apenas conheça os modelos e processos administrativos, mas, sobretudo, que acompanhe os avanços sociais, científicos e técnicos imprescindíveis ao desenvolvimento do país. Para tanto, uma prática de gestão efetiva e comprometida com a qualidade do ensino como bem público (DIAS SOBRINHO, 2010), pode contribuir para que a IES possa cumprir o seu papel no processo de formação de profissionais.

Nesse sentido, Franco (2002) defende que o coordenador de colegiado de curso de graduação, não deve se portar apenas como porta voz dos dirigentes máximos da instituição, dos alunos e dos servidores técnicos administrativos, mais utilizar as suas energias no sentido e fortalecer os laços entre as diferentes instâncias da universidade, com vistas ao alcance de êxitos no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso que coordena, mesmo que as ideologias dos atores sejam distintas.

A compreensão e prática do coordenador de colegiado de curso de graduação em torno da gestão acadêmica pode contribuir para a dinamização, a modernização das ações cotidianas de forma mais profissionalizada e inovadora, refletindo de um lado na superação de práticas tradicionais e, do outro lado, favorecendo que a IES atue na vanguarda dos processos de gestão universitária e na formação mais completa dos seus estudantes, tornando-se referência nacional e internacional.

Para uma caracterização possível dos atributos desse profissional, não necessariamente em termos do que tem sido praticado, mais de uma função idealizada – no que deveria ser, recorreremos a Franco (2002), para quem as vertentes elegíveis à função e atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação são: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. De maneira sintética, as funções mencionadas podem ser representadas a partir da figura abaixo e, descritas de acordo com os argumentos que sucedem:

Figura 8 – Funções assumidas pelo coordenador de colegiado de curso de graduação.



Fonte: Elaboração com base em Franco (2002).

- As funções **políticas** relacionam-se ao perfil de liderança, a proatividade, o conhecimento do público-alvo, a mobilização dos atores para participarem das ações do curso, bem como a adoção de estratégias de articulação dos atores do curso e destes com os diversos setores da sociedade. Nessa perspectiva o coordenador de colegiado de curso de graduação é o representante legal do curso intra e extra IES, já que é o primeiro a fazer o *marketing* do curso, tão logo, mostra-se um exemplo de profissional, um entusiasta nato (haja vista seu papel de "animador" de docentes e estudantes), que inspira otimismo e positividade, colocando-se a serviço do curso e mostrando-se vibrante com as vitórias do curso.
- As funções **gerenciais** referem-se aos processos administrativos, de organização do colegiado e decisões do curso, bem como a reivindicação acerca das condições ambientais e técnicas do funcionamento do curso, a supervisão da infraestrutura que permite o bom funcionamento do curso (laboratórios, acervo bibliográfico, inclusive os periódicos da área a qual o curso pertence,

disponibilidade de internet, multimeios e equipamentos diversos, etc), o estímulo e controle da frequência docente na sala de aula e o cumprimento dos seus encargos, o acompanhamento das antecipações de aulas e, eventualmente, as negociações de reposições do docente com os estudantes, a sondagem com os estudantes para verificar a qualidade das aulas ministradas, a participação em seleções, na recepção, no acompanhamento de professores e, quando for fundamentado e justificado, na demissão de professores, no controle da assiduidade dos alunos, entre outras que contribuam para a garantia da qualidade do curso.

- As funções **acadêmicas** dizem respeito aos processos de elaboração, execução e sistematização de ações de rotina acadêmica que permitem o cumprimento dos objetivos e metas previstas no projeto pedagógico de curso, que consiste nos fundamentos que revelam a identidade e o referencial de qualidade e, além disso, o acompanhamento e revisão do projeto do curso, a realização de (auto) avaliação do curso, a atenção para que a concepção presente no curso não se distancie da prática, a consideração das orientações legais do INEP e do MEC como princípios a serem incorporados no projeto, o incentivo para que os docentes utilizem as tecnologias educacionais em suas aulas, a disposição para assistir de vez em quando as aulas dos professores, o estímulo para que o professor articule a teoria e a prática, de modo que os alunos se interessem pelas aulas e pelo curso, mesmo que as disciplinas sejam áridas, o acompanhamento das avaliações da aprendizagem praticadas pelos docentes e, conseqüentemente, do seu retorno aos alunos, a coordenação do trabalho dos docentes universitários, em relação ao cumprimento dos prazos de lançamento de notas dos estudantes, a realização satisfatória dos estágios supervisionados e das atividades complementares – práticas recorrentes nos cursos, entre outros.

- As funções **institucionais** dão conta de aspectos de caráter mais internos da instituição, da orientação dos alunos para os exames de desempenho realizados pelo INEP/MEC, do acompanhamento dos egressos, da sondagem em relação à forma como o mercado de trabalho enxerga a instituição, o curso e os profissionais que formam, da tomada de providências para os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso, do zelo para que as especificidades regionais sejam contempladas nos processos formativos, em consonância com o projeto pedagógico do curso (cultura, do potencial econômico e de empregabilidade para os estudantes, etc), e, por fim, da reivindicação junto aos setores da instituição para que sejam garantidas as condições de oferta de cursos e que a infraestrutura exigida as IES pelos órgãos de avaliação externa aos cursos sejam contempladas pela instituição, a exemplo de biblioteca com acervo atualizado conforme o PPC, salas de aula, laboratórios, clínicas, entre outros.

Considerando as quatro vertentes que abarcam a atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação, propostas por Franco (2002), percebemos que as diferenças são tênues, sobretudo em relação às funções gerenciais com as acadêmicas e das políticas com as institucionais. Afora esta constatação, a articulação das diferentes funções indica complexidade, ausência de consenso em torno da autonomia docente e do coordenador, e as contradições assentes as responsabilidades na tomada de decisão em torno de questões que muitas vezes não dependem unicamente do coordenador (exemplo: infraestrutura para os cursos) parecem assinalar que as concepções do autor precisam ser relativizadas, para que não as assumamos acriticamente.

Baseado nas contribuições de Franco (2002), dos manuais de coordenadores de colegiados de algumas universidades públicas brasileiras que estão disponibilizados na internet, na experiência profissional do pesquisador construída na função, e das narrativas de coordenadores de colegiado de cursos de graduação em efetivo exercício profissional, sistematizamos abaixo as atribuições e as competências dos referidos profissionais, por entendermos que certas proposições do autor citado vão de encontro a nossa concepção de universidade, pelo fato do seu contexto de estudo ser bastante distinto da realidade institucional que nos interessa – a universidade pública.

Apesar do caráter prescritivo evidenciado na obra de Franco (2002), em torno das atribuições do profissional em questão, indicando uma visão pouco crítica e mais centrada na tarefa e na técnica, reconhecemos que suas contribuições são válidas para pensarmos e problematizarmos a função, os papéis e as competências do coordenador de colegiado de curso de graduação. As pistas do autor servem ainda para a concepção de estudos mais críticos, abarcando diferentes categorias teóricas e empíricas tocantes ao dia a dia da coordenação de cursos de graduação na universidade pública brasileira.

A partir das pesquisas de Klaus (2013), Felden (2013), que retrataram a questão da coordenação de colegiado de universidades públicas, e as revelações de Vasconcelos (2002) e Barros e Aragão (2006) são múltiplas as atribuições do coordenador de colegiado de curso de graduação e, por sua vez, bastante variadas. Em decorrência das leituras, observamos que existe bastante semelhança entre as atribuições descritas abaixo, com aquelas atribuições já referidas. Vejamos quais são elas:

- Representação do colegiado em todas as instâncias da IES;
- Elaboração de parecer para processos de revalidação de diplomas da área em que se insere o curso que coordena;

- Realização de reuniões em conjunto com os membros do colegiado para homologar processos com as demandas requeridas pelos estudantes;
- Recepção de calouros, com a finalidade de apresentar-lhes o curso e as rotinas da vida acadêmica, bem como as normatizações institucionais que precisam conhecer;
- Realização de pré-matrícula, matrícula e ou ajuste de matrículas dos estudantes nos componentes curriculares, sobretudo quando houver eventuais problemas no sistema acadêmico informatizado;
- Despacho de processos com solicitações acadêmicas dos estudantes, relacionadas a assuntos diversos como segunda chamada, trancamentos (parciais e totais) e aproveitamentos de disciplina;
- Indicação de comissão para condução de processos de transferência interna, externa, rematrícula, portadores de diploma e produção de relatórios com o resultado do processo seletivo;
- Definição de procedimentos para recepção de docentes visitantes e ou alunos em mobilidade acadêmica nacional ou internacional;
- Orientação a docentes e acompanhamento dos estágios obrigatórios que os estudantes do curso que coordena necessitam realizar, primando pela sequência desses estágios;
- Verificação da situação acadêmica dos estudantes em consonância ao Regulamento de Graduação;
- Acompanhamento da integralização o currículo por parte dos estudantes, visando a conclusão do curso;
- Participação em eventos de colação de grau dos estudantes (formatura) no final do curso, após os estudantes cumprirem as exigências necessárias, preconizadas no projeto pedagógico de curso;

- Orientação aos estudantes com relação aos processos de desligamento e reintegração de estudantes;
- Orientações gerais aos docentes universitários quanto à recepção dos estudantes no início de cada semestre, avaliação da aprendizagem diversificada e discussão de planos de ensino, se possível, envolvendo diferentes professores;
- Orientação aos docentes acerca de atividades domiciliares, com as devidas justificativas (a exemplo de gestação, afastamento do estudante por problema de saúde, acompanhamento de familiar enfermo, etc), de acordo com as normativas institucionais;
- Diálogo com o setor acadêmico para destinação e ou a recepção de processos acadêmicos protocolados.
- Entre outras atribuições.

Diante das atribuições apresentadas e reconhecidas como sendo de rotina dos coordenadores de colegiado de curso de graduação de universidades públicas, defendemos com base no aparato legal consultado e nas pesquisas com as quais tivemos contato (e das quais depreendemos algumas pistas), que uma alternativa viável para os coordenadores de colegiado compreenderem e atenderem a esse conjunto de atribuições, seria a construção de conhecimentos, relativamente às origens, culturas, evolução do conceito e função social da universidade, à história da educação superior no Brasil, política educativa do ensino superior, sociologia da educação e do trabalho, desenvolvimento curricular à formação de profissionais do ensino superior, psicologia da aprendizagem universitária, andragogia na universidade, gestão pública e de pessoas na universidade, coordenação do trabalho pedagógico, planejamento educacional e da ação pedagógica, tecnologias da informação e da comunicação nos processos de formação universitária, inovação e processos de ensinagem na universidade, organização do espaço e do tempo da sala de aula universitária, a condição do

estudante e os processos de afiliação na universidade, além de ética profissional e docência na universidade, competências pedagógicas e do exercício da coordenação de colegiado de curso de graduação, formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Segundo as proposições de Barros e Aragão (2006), o coordenador de colegiado de cursos de graduação tem atribuições da ordem do "fazer profissional", no cotidiano do seu trabalho, a fim de garantir a construção e a consolidação da identidade do curso. Esses propósitos exigem que o coordenador desenvolva habilidades distintas que permitam que o curso de graduação não apenas aconteça, mais que seus resultados estejam alinhados aos objetivos que alicerçam o projeto pedagógico de curso.

Pelo exposto, além dos domínios conceituais, faz-se necessário ao coordenador de colegiado de cursos de graduação a compreensão de certas habilidades de rotina necessárias para o cargo que exerce a exemplo de planejamento e condução de reuniões de colegiado (convocatória, pauta, estratégias de encaminhamentos, proposição de trabalhos em equipe, etc), mobilização dos membros em torno das ações de melhoria para o curso, organização de eventos acadêmicos, jornadas de estágios, feira de profissões, construção de relatórios de gestão, redação de documentos, abertura de processos e observação de fluxos de para os encaminhamentos, elaboração de projetos e programas de formação direcionados aos docentes e aos alunos, organização de arquivos, manuseio de sistema acadêmico, utilização das tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à gestão acadêmica, entre outras.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2002) defende que o coordenador, precisa desenvolver uma *práxis* ancorada na reflexão-ação, afinal, o que muda a realidade é a prática. Assim sendo, torna-se necessário transformar ideias em ações concretas, a partir da provocação de confrontos entre as ações cotidianas e a consciência do coordenador com

o movimento do real. Ou seja, é esse movimento de articulação entre a reflexão e a emoção (necessidade) aliado as condições objetivas (possibilidades), que favorece a transformação da realidade.

Do ponto de vista das relações que se estabelecem entre a pessoa do coordenador de colegiado de curso de graduação com o(s) outro(s) junto aos quais se relaciona para o desempenho das ações inerentes a sua função, a questão das atitudes básicas indicam um caminho fértil para sua atuação profissional, mas também dificuldades que fogem a capacidade profissional, já que envolve condições subjetivas (valores, virtudes, personalidade, aspectos psicoemocionais, etc) que não podem ser aferidas e que emergem das relações humanas, as quais podem comprometer o exercício da coordenação.

Vasconcelos (2002, p. 91) afirma que a dimensão atitudinal é, talvez, a mais difícil de ser trabalhada pelo coordenador, "justamente por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior, convicções; por isso, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e rigor". Nesse sentido, o autor defende que a adoção de um grau mínimo de empatia, no trato com docentes e alunos, bem como a sensibilidade, a confiança, o cuidado, a acolhimento, e a preocupação podem contribuir para a diminuição da crise de sentidos e a resistência que tem marcado as relações com os profissionais da docência.

No trato com os docentes é desejável que o coordenador de colegiado de curso de graduação se preocupe com os estigmas construídos a muito sobre os docentes. Acerca disso, Vasconcelos (2002) nos ajuda compreender que os juízos morais do professor e os estigmas relativamente ao fato de que o docente é autoritário, descompromissado, resistente à mudança, etc, só contribui para a ruptura do relacionamento entre coordenador-professor-aluno, e isso prejudica o curso e a formação dos estudantes.

Portanto, é necessário investir na saúde da relação com discentes e docentes ao invés de fragilizar essa relação. "Guardadas as de-

vidas proporções e as diferenças de contextos (um está no início da formação, outro no exercício profissional), poderíamos dizer que assim como o professor não pode desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do professor” (VASCONCELOS, 2002, p. 91).

Assim, em termos das atitudes do coordenador de colegiado de cursos de graduação, para o desempenho das suas funções, são desejáveis e merecem destaque as seguintes: comunicabilidade, diálogo, escuta sensível, empatia, afetividade, autonomia, cooperação, liderança pedagógica, solidariedade, autoestima, motivação, confiança, espírito de equipe, disposição para enfrentar desafios, serenidade, equilíbrio emocional, disposição para aprender e estímulo à partilha de ideias e ousadia para implementar inovações na função que desempenha.

Para sintetizar as discussões até aqui apresentadas, tomamos os argumentos de Barros e Aragão (2006), para quem as competências do coordenador de colegiado de curso de graduação assentam-se sobre cinco papéis primordiais ao exercício da função, que estão discriminados abaixo:

Quadro 9 – Papéis fundamentais do coordenador de colegiado de curso de graduação.

PAPEIS DO COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO	MODOS DE COMPREENSÃO E DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS À EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO
I – Como docente e líder do processo de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. O docente como líder do processo de aprendizagem 2. O docente na relação com o conhecimento em sua transversalidade 3. O docente em relação às Novas Tecnologias de Informação como instrumento de apoio ao processo de aprendizagem
II – Como articulador do processo formativo do curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. A visão holística do curso – a missão institucional e o papel profissiográfico 2. O projeto pedagógico do curso e suas áreas formativas 3. A matriz curricular como estratégia pedagógica para a formação do aluno 4. A estratégia pedagógica de aprendizagem baseada na solução de problemas

III – Como gestor acadêmico	<ol style="list-style-type: none">1. O cuidado com o perfil dos docentes para o processo formativo do curso2. As relações de produção acadêmica do curso – dos docentes e dos discentes (projetos de iniciação científica, estágios, eventos, trabalho de conclusão de curso, livros e revistas impressas e eletrônicas)3. As relações com os sistemas internos de controle
IV – Como gestor administrativo	<ol style="list-style-type: none">1. Administração das verbas destinadas ao curso (acervo bibliográfico, eventos, outras áreas de fomento)2. A organização de eventos (eventos acadêmicos, recepção de calouros, formaturas)3. Organização de reuniões4. Estímulo à representação estudantil por classe ou turma5. A participação do coordenador em órgãos decisórios institucionais6. Atendimento a docentes e alunos7. A gestão da disciplina8. Relações com o MEC
V – Como catalisador da identidade do curso	<ol style="list-style-type: none">1. Relações com entidades de classe2. Relações com empresas3. Captação de novos alunos4. Avaliadores externos

Fonte: Criação e adaptação de Barros e Aragão (2006).

A síntese compreensiva dos papéis do coordenador de colegiado de curso de graduação, apresentada no quadro acima, nos dá uma compreensão mais abrangente acerca dos múltiplos papéis e da necessária conexão entre eles. Ainda que a nossa realidade de estudo se refira a atuação e os papéis do coordenador de curso de universidade pública, entendemos que as contribuições de Barros e Aragão (2006) também nos trazem importantes contribuições, mesmo que certos aspectos retratem muito mais a realidade das instituições privadas (ver acima os papéis indicados como IV – [1] e V – [3]).

Nesse interim, acreditamos que não existem fórmulas mágicas para o exercício da função de coordenador de colegiado de curso de graduação, mesmo porque cada instituição de ensino superior pública possui a sua dinâmica própria, conforme embasamento nos seus estatutos ou regimentos. Contudo, pensar sobre os aspectos que caracterizam a função, as responsabilidades envolvidas no seu exercício

e as competências é importante, pois se os processos se distinguem de instituição para instituição, o exercício profissional do coordenador, independentemente da IES que labora é bastante semelhante.

Analisando criticamente o próprio trabalho de reflexão entabulado, os autores citados mencionam que não está em jogo pensar apenas nos múltiplos papéis de modo a configurar que são numerosas as exigências a uma só pessoa que exerce um cargo na gestão universitária, inclusive pelos desafios que se corre de retratar um(a) coordenador(a) de colegiado de curso de graduação como um super-homem ou uma super-mulher. Porquanto, é preciso destacar que:

[...] sem nenhum desrespeito a qualquer outra função institucional, inclusive a do reitor, a de coordenador de curso tem papel fundamental no sucesso, não só do curso, mas da própria instituição, quer seja enquanto está dirigindo o curso, quer seja nas relações entre coordenadores e na sua participação nos processos decisórios institucionais. Coordenadores e coordenadoras, como um corpo de docentes nessa função especial, detêm um conjunto de conhecimentos e experiências sobre a instituição que se constitui em importante acervo para a formação da política acadêmica e de gestão institucional (BARROS; ARAGÃO, 2006, p. 39-40).

Diante dos argumentos expostos, a forma de se aproximar das competências necessárias à prática profissional dos coordenadores de colegiado de curso de graduação é através da valorização das experiências de trocas entre pares, da discussão e da aprendizagem colaborativa que levem a construção dos caminhos que a universidade precisa percorrer e, por fim, do investimento do coordenador na renovação das competências que lhe permitam compreender a sua função de coordenador com profundidade e exercê-la defendendo os princípios democráticos.

Ao se encontrarem em perspectiva, as competências profissionais, defendidas para o exercício da função do coordenador de colegiado de cursos de graduação, situam-se na ordem do "dever ser", do "poder ser"

e do "querer saber, fazer e ser". O desenvolvimento dessas competências e a efetiva mobilização para a resolução de problemas que emergem da prática profissional passam, essencialmente, pelo desejo, pela necessidade, pelas convicções e pela disposição do profissional coordenador em aprender para trabalhar à frente do colegiado. Esse pressuposto indica um importante caminho em direção à constituição da identidade profissional do coordenador e da apropriação da experiência a partir da rotina e dos dilemas vivenciados no cotidiano da função.

Fazeres do coordenador no assessoramento pedagógico

O reconhecimento da complexidade do trabalho do coordenador de colegiado de curso de graduação e da importância desse profissional nas práticas universitárias que se colocam na contracorrente das ideologias dominantes tem gerado expectativas em torno do que o cargo de coordenador pode saber, fazer e ser, no exercício da função de coordenação dos processos político-pedagógicos que desempenha, para os quais é requerida a mobilização de competências distintas, para a solução de problemas e ou de tarefas e procedimentos de rotina diversificados, conforme observamos na subseção anterior.

A superação dos problemas e dos dilemas vivenciados no contexto da docência universitária está a exigir mudanças de mentalidades e a assunção de novos modos de compreender o ensino e a aprendizagem sob uma lógica mais emancipadora e menos descontextualizada e acrítica. Dessa maneira, Cunha (2012, p. 17) afirma que é preciso,

identificar "revoluções silenciosas", produzidas no interior das práticas universitárias, tomando as experiências já em desenvolvimento no contexto das políticas educacionais, que no âmbito da investigação, quer no âmbito da intervenção institucional, para compreender os processos que temos vivido.

A necessidade de transformar a tradição universitária e a superação das certezas e do conhecimento como produto, motivadas pelo

paradigma moderno, tem provocado gestores e docentes a assumirem com afincamento outras epistemologias emergentes no sentido da busca de uma maior compreensão sobre o currículo e sobre o processo ensino-aprendizagem, com produção de sentidos (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; DIAS SOBRINHO, 2008; BEHRENS, 2011). Diante disso, angariar as iniciativas de valorização do ensino, já existentes, pode favorecer a adaptação e o alargamento dessas revoluções silenciosas para outros contextos institucionais, cuja docência seja desenvolvida com afincamento e seus protagonistas se mostrem responsáveis pela formação completa de profissionais de nível superior.

Consoante as "revoluções silenciosas" referidas por Cunha (2012b), reconhecemos a Assessoria Pedagógica Universitária como uma delas, de tal forma que muitas expectativas estão sendo construídas em torno da sua função nas IES. Contudo, a Assessoria Pedagógica Universitária ainda consiste num espaço – e o assessoramento um serviço, que carece de aprofundamentos e em torno do qual tem sido feitas muitas indagações sobre sua função, seus propósitos, sua forma de organização e funcionamento e, não obstante, seus resultados.

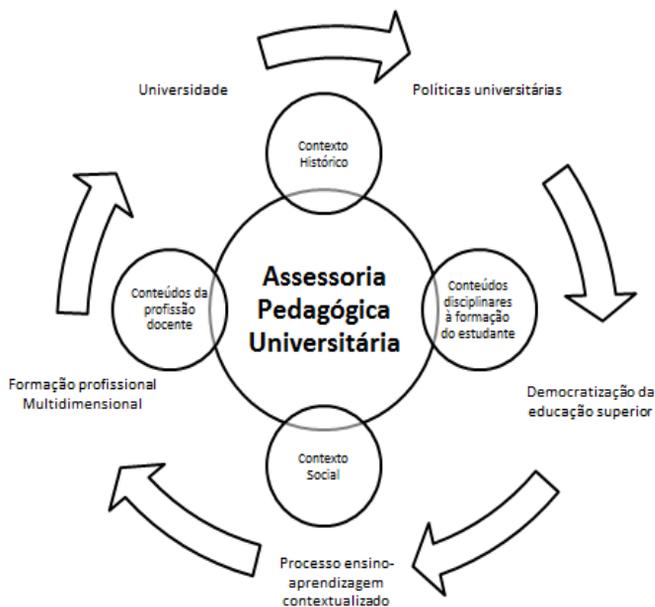
Os resultados dos estudos realizados nos contextos europeu e argentino têm indicado pistas importantes à efetividade do papel da Assessoria Pedagógica Universitária. Os estudos de Marcelo Garcia (1999), Monereo e Pozo (2004), Ruiz (2007), Finkelstein (2012), Lucarelli (2012), Cunha (2012b), entre outros, apontam várias possibilidades capazes de oxigenar o trabalho no âmbito das assessorias, pautadas em concepções mais abrangentes, inclusive de foro formativo e orientado para o desenvolvimento profissional docente, já que consiste em um espaço que pode abrigar numerosas estratégias.

Para Lucarelli (2012) a Assessoria Pedagógica Universitária consiste num espaço dedicado à compreensão e intervenção diante da problemática da formação e do ensino superior. Numa perspectiva crítica, o referido espaço compreende:

una acción intensamente marcada por el contexto social e institucional y orientada por políticas universitarias tendientes al mayor grado de democratización de la educación del nivel, favoreciendo no sólo el ingreso de los estudiantes sino el desarrollo de estrategias tendientes a su permanencia en las aulas, a partir de una enseñanza pertinente y de excelencia (LUCARELLI, 2012, p. 142).

Diante do exposto, a Assessoria Pedagógica Universitária engloba diferentes contextos e políticas universitárias orientadas para um maior grau de democratização e da qualidade da educação superior, visando conferir aos docentes e aos estudantes o direito de aprender sobre a profissão por intermédio de conteúdos e situações que oportunizam a formação humana e profissional. Esses elos podem ser depreendidos a partir da figura abaixo:

Figura 9 – Abordagem crítica sobre a Assessoria Pedagógica Universitária.



Fonte: Elaboração do autor (2017).

A Assessoria Pedagógica Universitária se mostra, então, como espaço legítimo, mas não o único, de formação docente que favorece a leitura e a compreensão da prática por meio de narrativas orais e escritas, consubstanciadas pela história de vida do docente, pela partilha de ideias e práticas experimentadas, mediatizadas pelo diálogo entre pares e pela fruição da criatividade profissional.

As Assessorias Pedagógicas Universitárias podem ter diferentes denominações a depender da opção da instituição de ensino superior, a exemplo de núcleo de assessoramento pedagógico, departamento de capacitação pedagógica, unidades de apoio pedagógico, centro pedagógico, serviço de apoio pedagógico nas instituições de ensino superior, entre outras. Independente dos diferentes nomes atribuídos as Assessorias Pedagógicas, tem-se conhecimento da relevância do trabalho que desenvolve e que as experiências no seu bojo têm se refletido nas práticas dos docentes que dela participam, cujos contributos se estendem a ressignificação do olhar do profissional sobre a docência, despertando sua reflexividade, sua criticidade e a tomada de consciências dos docentes universitários sobre o ensino que promove, a ponto de enxergarem a importância da sua dedicação diante de outra forma de intervenção no e sobre o ensino de graduação.

A mesma diversidade de nomes adotados pelas instituições para designar a Assessoria Pedagógica Universitária também se estende a figura do assessor pedagógico. Ou seja,

coordinador, facilitador, mediador, formador, experto, orientador, asesor y otros, son algunos de los nombres con los que se los designa. Esto supone que tanto el mismo asesor, como el ámbito institucional en el que se desempeña, le adscriben diferentes significados y construyen distintos imaginarios sobre el desempeño de su rol (FINKELSTEIN, 2012, p. 179).

As distintas nomenclaturas utilizadas para designar o assessor pedagógico acabam por refletir os significados que circulam no imagi-

nário institucional, os quais determinam a forma de atuação e o rol de atividades que o assessor desenvolve na universidade (FINKELSTEIN, 2012). A variedade de ações que podem ser desenvolvidas no âmbito da Assessoria Pedagógica Universitária carece de planejamento construído a partir do levantamento de necessidades de formação docente, do diagnóstico do contexto real da profissão e da articulação entre ensino-aprendizagem-objeto do conhecimento, que deve ser trabalhada na formação dos estudantes universitários.

Para surtir um efeito esperado, é desejável que os processos formativos promovidos no âmbito das Assessorias Pedagógicas Universitárias, adotem a orientação dialógico-reflexiva em detrimento da concessão de orientações técnico-pedagógicas com pretensão de solucionar todos os problemas do ensino e garantir eficiência na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, inscrevem-se como função do assessor pedagógico:

- Promoção do diálogo entre pares docentes sobre os dilemas da prática, assumindo-a como ponto de partida para compreender os rumos da docência que professa;
- Reconhecimento das aproximações entre as áreas do conhecimento onde os diferentes docentes universitários atuam;
- Investimento na reflexão permanente, com indagação crítica sobre a prática e os modos próprios como cada docente universitário a exerce;
- Criação de espaços formativos abertos a inovações e a difusão de ideias oriundas das diferentes áreas do saber, que podem ser analisadas e adaptadas à realidade e especificidade dos docentes universitários, em seu campo de atuação profissional;
- Concessão de apoio dirigido aos docentes universitários, individual e coletivamente, considerando não apenas o que pensa o assessor pedagógico que é legítimo fazer, pelo contrário, que compreenda a sua prática, o seu desejo e sua disposição para

modificá-la de acordo com o jeito particular de ser, de pensar, de sentir e de agir docentes;

- Criação de possibilidades para o enfrentamento dos desafios cotidianos por que passa o docente universitário na sala de aula, na companhia dos estudantes, seja com relação aos processos de ensinagem, seja com relação ao processo de aprendizagem;
- Estímulo aos docentes universitários no sentido de que eles inovem as suas práticas de ensino e se disponham a socializar os seus resultados, tornando-as metodologia pedagógica de partilha, isto é, explicando aos pares o ponto de partida, o raciocínio empreendido para o desenho da prática, sua fundamentação, o processo de implementação da prática, a avaliação (a receptividade dos estudantes, os resultados obtidos em termos de aprendizado para si, para os estudantes e para a disciplina envolvida), sem deixar de apontar os ajustes que precisam ser feitos para uma reaplicação.

Finkelstein (2012) assinala que se faz necessário reconhecer os programas de formação, de caráter formal, que ganham corpo nas Assessorias Pedagógicas Universitárias, sob a mediação do assessor pedagógico, tendo em vista o extenso rol de atividades que desempenha, em sua maioria, relacionada às problemáticas do ensino e da formação dos docentes universitários.

Diante da variedade de estratégias de ação de foro formativo, com foco no desenvolvimento profissional docente na universidade, que podem ser promovidas na Assessoria Pedagógica Universitária, pelo coordenador de colegiado de curso de graduação, constituem-se possibilidades:

- Análise de práticas, por meio de incidentes críticos de natureza pedagógica, com a presença de diferentes intervenientes;
- Construção coletiva de práticas inovadoras;

- Difusão de práticas inovadoras concebidas individualmente ou em pequenos grupos;
- Promoção de cursos sobre as dimensões da pedagogia, com base nos interesses dos docentes universitários;
- Realização de eventos (palestras, seminários, congressos, colóquios) com temas assentes ao cotidiano pedagógico e os dilemas da prática do docente universitário;
- Planejamento de jornadas pedagógicas com objetivos claramente definidos e temas contemporâneos;
- Reuniões periódicas (quinzenais, mensais, bimensais, etc) com planejamento pré-definido entre os pares;
- Realização de investigações sobre o ensino, com elaboração processual e criação de espaço dialógico para apresentação dos resultados no decorrer do processo investigativo;
- Participação em eventos – individual ou em grupo de docentes – com apresentação de trabalhos decorrentes de relatos de experiência sobre o ensino ministrado nas disciplinas;
- Elaboração de projetos de investigação inter/multidisciplinar com diferentes eixos temáticos, envolvendo todos ou a maioria dos professores que lecionam no curso de graduação;
- Criação de grupos de estudo sobre a docência universitária, com calendário de encontros mensais ou bimestrais;
- Promoção de rodas de conversa sobre teorias, práticas e inovações pedagógicas;
- Criação coletiva de protocolos de análise para observação de pares a partir da definição do "amigo crítico" (DAY, 2001), que analisa a prática e dá *feedback* ao docente observado.

A abertura de espaço à promoção do assessoramento pedagógico na universidade pública requer investimentos e a mobilização energias emancipatórias à construção de uma pedagogia da inovação na universidade em tempos neoliberais (CUNHA, 2006). A criação de uma Assessoria Pedagógica Universitária, pode se tratar de uma iniciativa

institucional, mas também não exclui que outros espaços da IES desenvolvam ações relacionadas, a exemplo da coordenação de colegiado de curso de graduação em parceria com o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Essas instâncias podem ser articuladas, pois entendemos que as ações formativas promovidas pela instituição são mais gerais e as ações encapadas por outros setores são mais específicas.

Diante do exposto, o coordenador de colegiado de curso de graduação pode se constituir um protagonista nesse processo de mobilização das pessoas em prol da mudança de cultura pedagógica instaurada a muito nas instituições de ensino superior, sustentada na esperança em torno de um projeto político pedagógico (VASCONCELOS, 2002) que possui clareza da sociedade, da educação e da universidade que queremos e de um ensino e aprendizagem capazes de dar sustentação a formação pessoal-profissional dos estudantes universitários.

Para o alcance dessa utopia, o coordenador de colegiado de curso de graduação precisa reconhecer o seu papel e trabalhar colaborativamente, no sentido de construir alternativas pedagógicas conectadas com a inovação. Acreditamos que o desbravamento do trabalho na condição de assessor pedagógico pode ser um passo importante na direção da integração dos docentes universitários em torno de questões que estão no âmago da docência comprometida com a transformação do ensino.

Na perspectiva de Lucarelli (2012, p. 142).

A través de las distintas instancias de su desempeño, el asesor pedagógico es un animador de esta construcción; esto se observa en las acciones de formación en las que, a través de la estructuración de marcos teóricos pertinentes, da oportunidad para que los docentes analicen sus experiencias cotidianas, encarando procesos reflexivos que les permitan una comprensión más lúcida de las mismas. Otro tanto puede suceder cuando interviene ante situaciones problemáticas que enfrenta el docente en la vida cotidiana em las aulas. Alli

una actuación oportuna del asesor en el análisis de las prácticas vigentes puede possibilitar que el docente dirija sus esfuerzos hacia la búsqueda de nuevas estrategias de acción, ya sea en el terreno de la selección y organización del contenido, como en la deficiencia de estrategias de enseñanza y evaluación.

Do ponto de vista da atuação do coordenador de colegiado de cursos de graduação na mediação do trabalho junto aos docentes universitários, torna-se necessária uma compreensão e também a definição da concepção acerca do papel e sentidos que a assessoria pedagógica pode assumir – com caráter mais prescritivo e ou com um caráter mais transformador. A indagação da pedagogia, por meio da reflexão e da análise de experiências decorrentes das práticas profissionais dos docentes universitários, desde aquelas reconhecidamente exitosas, mas não só, se mostra bastante oportuna (VIEIRA, 2009; RODRIGUES, 2006).

O processo formativo na perspectiva do assessoramento pedagógico encampado em pelo coordenador de colegiado de cursos de graduação não pode ser um trabalho solitário. É desejável que decorra de um trabalho cooperativo e de mobilização dos membros do colegiado, com o propósito de conscientizar dos docentes que lecionam no curso, bem como os alunos que dele faz parte para as transformações que devem ser dirigidas ao curso.

Para Lucarelli (2012) o assessoramento pedagógico consiste de uma ação intencional de apoio à melhoria das práticas dos docentes comprometidos com a melhoria dos processos de ensino na universidade, considerando os princípios que são inerentes ao ato de ensinar e um corpus teórico que fundamenta a ação pedagógica.

Portanto, o assessoramento contribui para a profissionalização docente, já que favorece a construção da autonomia e da sua identidade profissional. Fora isso, o assessoramento acaba por reivindicar da

universidade um movimento de mudanças em favor do ensino, através da promoção de ações que caminhem nessa direção.

Para a indução a um processo de mudança, o apoio pedagógico aos docentes universitários deve ser pensando, especialmente para aqueles profissionais do ensino que se mostram engajados em dar novo horizonte a sua prática. Nesse apoio pedagógico, é possível:

compartilhar dúvidas, acertos, angústias e satisfações inerentes à docência, bem como refletir sobre o saber e o saber fazer próprios a sua profissão e a atividade que desempenham. O compartilhamento de suas práticas educativas é uma resposta possível à lacuna de formação pedagógica nas IES (ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 2006, p. 384).

O apoio pedagógico constitui-se numa ação de assessoramento que possibilita aos docentes universitários adquirirem ou a reveem posturas, estratégias de ensino, bem como maneiras de tornar o aprendizado profissional compreensível e possível à promoção de mudanças individual, coletiva e institucional. Contudo, é imprescindível que esse apoio se consolide a partir de diálogo, de discussões, de socialização de ideias e de práticas bem sucedidas, que possam ser aplicadas no contexto das práticas dos seus pares docentes, além de outros espaços onde existam interessados em conhecer mais sobre a dimensão pedagógica.

A atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação na condição de assessor pedagógico deve se comprometer com a renovação das práticas de ensino, a partir da indagação embasada na reflexão crítica acerca das dimensões da pedagogia, com vistas ao aprendizado constante e em níveis de aprofundamento cada vez maiores sobre a profissão docente.

No processo de mediação do coordenador de colegiado de curso de graduação, assumindo-se como assessor pedagógico, à promoção de

ações de formação, também é pertinente visibilizar as conquistas, refletir sobre as fragilidades pedagógicas compreendendo que as são, e depreender que é possível ao docente universitário crescer e profissionalizar-se com as dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão, por intermédio da sua essência: o ato de ensinar numa perspectiva inovadora.

Segundo Lucarelli (2012) a temática da inovação pedagógica na universidade faz parte do conjunto de interesses do assessor pedagógico e a ela se agrupam as possibilidades de transformação dos processos educativos. Na concepção da autora, a inovação pedagógica compreende a ruptura com o estilo habitual de ensinar, permitindo o reconhecimento da dimensão histórica e da dimensão política, que exercem influência na prática docente, e dos problemas enfrentados no contexto da sala de aula, no sentido de identificar os processos de gestão e desenvolvimento de uma nova prática, que colocam os docentes universitários no centro do processo pedagógico.

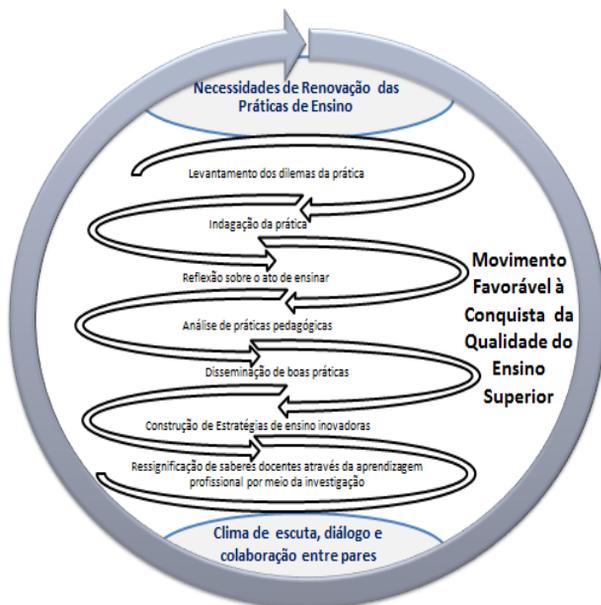
O processo de inovação pedagógica concreta requer que sejam consideradas as múltiplas variáveis que exercem influência sobre a prática (multidimensionalidade), a necessária fundamentação dos princípios que orientam a inovação didática (explicitação dos pressupostos teóricos), as condições específicas com que se articulam e por onde se situa a inovação no ensino (contextualização) e o estabelecimento da relação teoria-prática, como eixo estruturante da ação pedagógica (dialecicidade). Além desses aspectos, torna-se relevante levar em conta as formas instituídas, a indagação das práticas e dos atores envolvidos, o levantamento os problemas da prática pedagógica, para poder pensar numa renovação das práticas (LUCARELLI, 2012).

Corroborando Monereo e Pozo (2004), Ruiz (2007) e Lucarelli (2012) o assessor pedagógico tem um importante papel a cumprir na análise de práticas e na orientação de possíveis caminhos tanto para a solução dos problemas identificados, quanto para a reconstrução de novas práticas.

Monereo e Pozo (2004) definem o assessoramento pedagógico como prática de colaboração. O princípio da colaboração nos diferentes espaços institucionais será fundamental para pensar em estratégias de formação e as trocas de experiências, inclusive para a criação de redes entre docentes que se preocupam e têm interesses pela inovação das práticas de ensino na universidade.

Diante das contribuições dos autores com os quais dialogamos nessa construção de sentidos, tornou-se possível a construção de um raciocínio imagético, por meio do qual podemos compreender sobre o papel do assessor pedagógico, encampado pelo coordenador de colegiado de curso de graduação.

Figura 10 – O trabalho do Coordenador de Colegiado de Graduação no Assessoramento Pedagógico.



Fonte: Elaboração do autor (2017).

À luz de Lucarelli (2012, p. 143) o trabalho cooperativo do assessor pedagógico junto aos docentes "puede de esta manera orientarse

hacia modalidades alternativas a las rutinarias para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios de manera genuína y creativa". Diante da responsabilidade do trabalho do assessor pedagógico, retratado na figura acima, não resta dúvida que esse profissional necessita de uma formação específica que lhe permita atuar com assertividade.

O processo formativo do assessor pedagógico precisa se dá num espaço (lugar) alheio ao contexto de trabalho, de maneira a tornar possível ao profissional estabelecer uma distância necessária com a realidade e, desde longe, poder refletir com mais profundidade sobre si mesmo (história de vida), sobre sua dimensão pessoal-profissional, sobre os processos de socialização e sobre os fatores que determinam a natureza do seu trabalho.

Finkelstein (2012) explica que o trabalho do assessor pedagógico é caracterizado pela imprevisibilidade e pela complexidade das situações que lhes são demandadas. Portanto, a formação deve contemplar a capacidade de observar e analisar situações pedagógicas e as necessidades docentes universitários, compreendendo e tomando consciência da singularidade representada em cada situação. Também merece destaque a capacidade de relacionar teoria-prática, para a emergência de novas possibilidades de conduzir o seu próprio trabalho, distanciando-se das próprias representações e dos seus constructos teóricos espontâneos.

Ao encerramos essa discussão sobre o protagonismo dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, passando pelas suas origens, seu embasamento legal, pelos princípios ético-morais – necessários ao exercício da função, pela caracterização das suas atribuições e das competências inerentes ao cargo, até desembocar nas suas perspectivas de assumir-se como assessor pedagógico universitário, reconhecemos que este se constituiu num desafio de grande monta,

haja vista a escassez de literatura sobre o assunto. Todavia, como os primeiros desbravadores de caminhos têm em mãos a chance de criar sem ter podido contar tanto com experiência de outrem, e podem ter suas produções passíveis de indagações, não nos resta alternativa a não ser assumimos os riscos, nos prepararmos para críticas e sugestões, nos dispormos ao diálogo com pensadores com trajetória nos campos de estudos afins e convidarmos outros pesquisadores para nos ajudarem a adentrar nesse campo de conhecimento ainda carente de investigações.

PARTE IV
OLHARES DA COORDENAÇÃO SOBRE
A QUALIDADE DO ENSINO

Condições materiais e de trabalho versus qualidade

As condições para a efetividade da qualidade do ensino são as mais diversas, no entanto, os coordenadores de colegiado de curso de graduação dão relevo às condições materiais e de trabalho para os docentes, tendo em vista considerá-las necessárias e capazes de contribuir para a conquista da qualidade do ensino na universidade.

Para contribuir com a qualidade do ensino no curso de graduação, os coordenadores de graduação precisam pensar sobre o assunto, refletir, tomar posição. A noção de qualidade que assumem, pode fazer a diferença no seu trabalho, bem como a maneira com que realizam os procedimentos de rotina, desenvolvem ações de curto, médio e longo prazos e mobilizam os diversos atores para que participem ativamente das ações do curso. Entretanto, como é que esses profissionais têm pensado sobre esse assunto?

Ao fazerem menção sobre essas condições, a maioria dos coordenadores indica que a infraestrutura adequada é fundamental para a garantia da qualidade do ensino, conforme ilustram os depoimentos:

[...] Muitas vezes as questões estruturais e financeiras. Os Cursos de Saúde são cursos caros. Então, por exemplo, no semestre passado a gente não tinha nada no laboratório, faltavam coisas básicas (CCG 09).

A gente quer fazer uma aula de campo, às vezes não tem transporte, não tem recurso. Agora mesmo o sistema, para a gente fazer aula de campo, por exemplo, o transporte, se eu tiver 40 alunos, eu tenho que colocar o nome de um por um e matrícula no sistema. Eu sei que fizeram isso para poder agilizar o processo, mas não pensou no professor. O professor tem sempre trabalhos fora desse espaço aqui, que o servidor técnico não tem. [...] Tem

professor que fala que gabinete não tem ar condicionado, não tem ventilador, é muito quente e às vezes você vem e a internet cai, não tem internet, transporte, como eu falei, para as aulas de campo, essas condições mesmas de trabalho docente também fragiliza (CCG 06).

Eu entendo que a maioria dos problemas que tem acontecido em sala de aula sejam problemas provocados pelo fato de os alunos [...] não terem uma estrutura física adequada; bem como para que o professor ministre uma aula de qualidade. Às vezes o recurso disponível não é satisfatório e às vezes não tem o recurso que a gente precisa (CCG 03).

Embora as condições materiais sejam importantes para favorecer uma ação pedagógica mais efetiva e capaz de aproximar os estudantes da sua profissão, reduzindo o desperdício de tempo dos docentes investido na busca de soluções alternativas para suprir a falta de condições de trabalho, elas não asseguram a qualidade do ensino. Ademais, a ênfase na sua ausência muitas vezes tem sido justificativa para o não investimento, por parte dos docentes, na mudança das próprias práticas com vistas a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, não raras vezes, docentes comprometidos com a sua função, se valem da criatividade para, mesmo sem as condições mínimas, assegurar a qualidade do seu ensino, adotando estratégias como simulações e estudo de casos concretos que dispensam certa estrutura, tornam a aula mais prazerosa e garantem uma aprendizagem com mais significado (COLL; MARTÍN, 1998; MASETTO, 2012). Assim, acreditamos que a inexistência de certas condições não necessariamente significa impossibilidade de atuação docente numa perspectiva de ensino mais alargada, tendo em vista a construção de conhecimentos em estreita relação com o campo profissional.

Os coordenadores de colegiado de curso de graduação reconhecem que a função que exercem possui um papel decisivo, junto aos setores da IES responsáveis pelo provimento das condições de funcio-

namento dos cursos, na busca do padrão de qualidade esperado pelos estudantes e proposto pela universidade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), como evidencia o depoimento:

Obviamente quando o docente aponta, o que cabe a uma coordenação é provocar uma resposta institucional. Bom, eu tenho essa característica no meu corpo docente, meu corpo docente aponta essa necessidade e como eu viabilizo a solução ou alternativas para essas necessidades, aí cabe em si à equipe que está conduzindo o processo, não é o coordenador sozinho, a equipe que está à frente do processo que é o colegiado, buscar as formas junto aos diferentes órgãos institucionais para poder favorecer a superação e a qualificação do curso (CCG 12).

A adoção de um modelo de gestão colaborativa pelo colegiado de curso de graduação pode contribuir tanto para a formação dos docentes que integram o colegiado, quanto daqueles que lecionam no curso, no sentido de que consigam aprender e transferir a competência colaborativa para a gestão da sala de aula, ao ponto de torná-la uma comunidade de aprendizagem. Esse aspecto aproxima os coordenadores de colegiado de curso de graduação da concepção de qualidade do ensino numa perspectiva transformadora baseado numa lógica de formação "emancipatória, crítica, geradora de mudanças profundas nos docentes, discentes e na cultura acadêmica" (TORRES; SOARES, 2014, p. 40).

A ausência de um quadro de docentes efetivos condizente com as reais necessidades é outro aspecto, registrado pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação, que compromete a qualidade do funcionamento dos cursos, como ilustram os testemunhos:

A gente tem um processo institucional grave, o Curso (supressão do nome do curso) perdeu doze professores e esses doze professores vem sendo coberto o tempo todo por professor substituto. Não estou julgando o mérito desse professor, mas a gente sabe que é um professor que não se vincula à pesquisa,

à extensão, a outras coisas, então, a gente tem um processo aí de resgate agora nesse concurso, vamos ter concurso agora em setembro de sete vagas para (supressão do nome da área do conhecimento), porque realmente a gente vive de professor substituto. Este semestre agora eu tinha oito professores substitutos, é muito complicado (CCG 09).

[...] se isso acontece, no meu ponto de vista podem acontecer alguns fatores motivadores ou que dão origem a esse processo. Um deles pode ser o despreparo do professor. A gente sabe que muitas vezes é isso que acaba acontecendo numa universidade pública, você tem um condicionante que é o condicionante conjuntural no qual uma determinada situação faz com que você assuma a condição de um professor de uma determinada turma de um determinado componente curricular do qual você não tem muito domínio. Isso é um aspecto sério, porque muitas vezes por não ter o domínio, você acaba utilizando uma saída entre aspas, metodológica, para que o tempo passe, com uma abordagem minimamente superficial do conteúdo colocado (CCG 12).

A ausência de docentes no quadro efetivo das IES e o recurso generalizado da figura do professor substituto, cujas horas de trabalho são exclusivamente dedicadas à aula, revelam a cultura acadêmica que vem gradativamente se instalando de desvalorização da docência. Entretanto, cabe refletir em que medida o argumento da falta de domínio de conteúdos por parte do docente inviabiliza a sua condução da disciplina. Este pensamento pode ter subjacente uma concepção de ensino sustentada numa visão conteudista, centrada na transmissão do conhecimento ao invés da problematização, sem uma reflexividade capaz de fomentar no estudante a curiosidade para construir seu processo de aprendizagem e relacionar com a sua profissão, quando o desafio posto na contemporaneidade é de avançar no sentido da interdisciplinaridade como caminho para a garantia da qualidade do ensino (CUNHA, 2012; AQUINO; PUENTES, 2011). Dito de outro modo,

[...] a ênfase na concepção de ensino enquanto socialização de determinadas verdades científicas, e não na problematização e no desenvolvimento da capacidade de interrogar, de criticar, de formular soluções para problema complexos, que forma espíritos acríticos, receptores passivos, paradoxalmente, parece prevalecer na universidade (MARTINS *et al.*, 2014, p. 107).

Caminhar nessa direção supõe compreender que o docente universitário é um profissional comprometido com a qualidade do ensino e um mediador competente do processo de ensino-aprendizagem, em contraposição ao papel, historicamente desempenhado, de porta voz do saber constituído assumido como verdade absoluta. O que implica ser capaz de lidar com a complexidade, a incerteza e o não saber e de reconhecer e investir na superação de suas dúvidas e lacunas, consciente da sua condição de inacabamento (FREIRE, 1996; MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse sentido, o docente que se vê lecionando disciplinas sobre a qual não possui um prévio domínio do seu objeto será desafiado a ressignificar a representação de porta voz do saber e poderá estabelecer uma relação pedagógica baseada numa relação interpessoal de parceria com os estudantes, perpassada pela possibilidade de questionamento, mais favorável à efetiva aprendizagem dos estudantes. Assim, a incompletude “[...] não é apenas uma condição a ser suportada, mas também reconhecida, apreciada e até mesmo adotada” (KELCHTERMANS, 2009, p. 85). Isso porque, no dizer de Burbules (1990 *apud* KELCHTERMANS, 2009, p. 85): “A dúvida e a incerteza nos tornam melhores educadores – parte porque enfatizam a nossa dependência dos outros, incluindo os nossos alunos, e em parte porque nos protege um pouco dos falsos argumentos do valor do que temos para oferecer [...]”.

Ainda em relação às condições de trabalho docente, é reiterada pela maioria dos coordenadores de colegiado de curso de graduação a

crítica ao excesso de demandas burocráticas, como ilustram os depoimentos de um dos coordenadores de colegiado de curso de graduação:

A falta de comunicação entre os setores faz com que os professores se cansem. Eles começam a fazer uma coisa, um projeto, vão com aquele gás, quando veem que estão colocando muita dificuldade, porque aqui, infelizmente, são muito burocráticos, eles desistem dos projetos. Mas falta mais compromisso do lado da Pró-Reitoria de Graduação, da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, de Planejamento, da Extensão, de Pesquisa. Infelizmente não vamos para frente porque parece que não há interesse (CCG 02).

Um apoio aos professores, deixando de dar uma carga tão pesada, o professor tem muitas responsabilidades, se o professor tem muitas tarefas, ele não consegue fazer todas da forma excelente. Ele se esforça, termina estressado e mal humorado, e termina sem gás para poder passar sua experiência didática. Eu sempre acredito nisso, quando vem o MEC avaliar os Cursos, eu digo "olha, o incentivo parte de vocês, que nós já estamos saturados, a carga horária nossa já é alta em sala de aula, temos que lidar com outras atividades que não são só ensino, pesquisa e extensão, tem também uma parte administrativa e não temos tempo para nada". Eu sou de levar trabalho para casa porque não dá tempo de fazer tudo aqui na semana, de segunda a sábado, então falta incentivo do governo, incentivo para as pesquisas, incentivo também para o próprio crescimento docente (CCG 02).

A burocratização da universidade pública e sua adequação à ótica gerencial das organizações empresariais, bem como a redução de recursos para sua manutenção e crescimento fazem parte da lógica neoliberal, que há décadas vem orientando a ação do Estado. Assim, "a maior autonomia que foi concedida as universidades não teve por objectivo preservar a liberdade académica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia" (SOUSA SANTOS, 2005, p. 24).

Esses aspectos concorrem para a precarização do trabalho docente, precarização aqui entendida no sentido de intensificação da exploração, da redução da flexibilidade do trabalho que realiza. Assim, o

[...] surgimento de novas condições de trabalho – massificação dos estudantes, divisão de conteúdos, incorporação de novas tecnologias, associação de trabalho em sala de aula com o acompanhamento do aprendizado em empresas –, as funções docentes passaram por um processo de ampliação e complexificação. Hoje, oficialmente, as universidades públicas atribuem aos professores quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão (LEMOS, 2011, p. 107-108).

Nesse sentido, os docentes universitários são impelidos a desenvolverem numerosas funções que vão além do exercício da docência, da pesquisa e da extensão, o que interfere na dedicação dos docentes à melhoria da qualidade do ensino, especialmente no contexto de supervalorização da pesquisa.

O depoimento do coordenador de colegiado de curso de graduação – CCG 02, tem também o mérito de destacar a ausência de diálogo e articulação entre os órgãos da administração central, evidenciando fragilidades na compreensão e concretização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, em geral, assegura o estatuto de universidade. A despeito dessa importância, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, parece ainda uma ideia vaga entre os coordenadores de graduação, tampouco se constitui um referente para a conquista da qualidade do ensino na universidade.

[...] Tal fragilidade é compreensível numa cultura acadêmica e institucional contraditória que formalmente assume o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas, na prática, não democratiza o processo de pesquisar (de ordinário, restrito aos docentes que atuam na pós-gra-

duação) e nem garante as condições materiais e de tempo para o exercício da pesquisa diante da excessiva carga de horas-aula na graduação, gerando a impressão [...] de que o ensino é mais valorizado pela instituição, e o sentimento de que o ensino rouba o tempo da pesquisa e da publicação (SOARES, 2014, p. 225).

A indissociabilidade abarca concepções e lógicas teórico-práticas distintas, expressas por Cunha (2012a) em quatro eixos: a) visão epistemológica e as capacidades acadêmicas, b) visão institucional e distribuição do conhecimento, c) visão metodológica nas formas de produção do conhecimento; e d) visão política e de impacto social.

O primeiro eixo está centrado na ideia de que o exercício da pesquisa é fundamental para o docente e o estudante desenvolverem a capacidade de pensar, a partir da observação da realidade empírica, visando a busca da verdade através da ação do pensamento frente ao conhecimento e a construção de uma atitude epistemológica e investigadora que contribui para a construção de uma visão de mundo e para a produção de um conhecimento em movimento e marcado pela provisoriade.

O segundo eixo afirma a responsabilidade da universidade de promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo os docentes e os estudantes partícipes da consecução de sua missão institucional e beneficiários diretos dos seus produtos, acessíveis ao público. "Essa perspectiva se aproxima do discurso regulador, que vai ter inferências sobre a base administrativa da universidade, a distribuição orçamentária e a definição de valores acadêmicos" (CUNHA, 2012a, p. 32-33).

O terceiro eixo, considerado pela autora como mais importante, está sustentado na compreensão da pesquisa como princípio metodológico, que legitima a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, através do qual a pesquisa e o ensino se articulam

mutuamente. Nesse entendimento, "o discurso pedagógico instrucional novamente seria preponderante, pois se trata de tornar uma perspectiva epistemológica para orientar as regras distributivas do conhecimento" (CUNHA, 2012a, p. 35).

O quarto eixo ancora-se numa visão política do princípio da indissociabilidade que suscita uma mudança substancial no papel assumido pela universidade, exigindo uma virada epistemológica e a assunção de um posicionamento crítico e de uma postura esperançosa.

Dessa compreensão resultaria um discurso pedagógico regulador, que intervém fortemente em valores, culturas e ideologias [...] Certamente serão várias as condições históricas e políticas que incidirão sobre essa perspectiva. Mas o que fica claro é a condição mutante dos indicadores de qualidade que se instalam de forma múltipla, dependendo das posições teóricas e políticas sobre a sociedade e sobre o seu projeto educativo que ele deve sustentar (CUNHA, 2012a, p. 35-36).

Acreditamos, porém, que o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão precisa ser vivido, sentido e aprendido dialogicamente no cotidiano da universidade, a partir da relação entre docentes e estudantes com vistas à produção, desde a sala de aula, e à difusão do saber científico capaz de gerar impacto social. Assim, o entendimento do preceito em questão e de sua possibilidade de concretização, articulando atividades com finalidades distintas, mas que tem potencial de se apoiarem mutuamente, pode se constituir em **fonte** de inspiração para a transformação do ensino, promovendo ganhos importantes para os docentes e para os estudantes universitários.

O número excessivo de estudantes por turma é apontado, por alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, como outro aspecto inerente às condições de trabalho docente que compromete a qualidade do ensino, como ilustra o depoimento:

[...] a gente sabe que o número de alunos aumentou cada dia mais para o professor, [...] eu já dei aula para 54 alunos, eu sei que tem professor que isso não faz diferença, para mim faz, porque eu não disponho de tempo para corrigir 50 trabalhos como eu corrigiria um número menor. O número de alunos para perceber mesmo as individualidades, as dificuldades, as fraquezas, poder ouvir cada um. Eu falo das habilidades que você quer que eles desenvolvam como a escrita, a leitura, para você acompanhar isso, para mim dificulta muito uma grande quantidade de alunos (CCG 06).

O número excessivo de estudantes por turma, efetivamente, interfere na qualidade do trabalho docente e do processo de aprendizagem, e além dos aspectos sinalizados pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação, cabe destacar a interferência no sentido de restringir a possibilidade de participação dos estudantes na aula, fundamental para o desenvolvimento das capacidades de interpretação, argumentação, expressão verbal, de trabalhar em grupo de forma colaborativa, entre outras, fundamentais para a formação de profissionais críticos, autônomos e éticos (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

A despeito da ênfase atribuída às condições de trabalho, um coordenador de colegiado de curso de graduação ressalta que o reconhecimento dessas condições não pode servir de justificativa para a falta de investimento dos docentes na qualidade do ensino:

Eu acho que o próprio docente – eu quero fugir um pouco daquela concepção que diz: “se eu não tenho, eu não faço”, porque às vezes eu sinto essa fala muito recorrente nesse sentido de dizer assim: “ah, se eu estivesse numa Universidade assim, o ensino seria diferente”, eu acho que a gente pode transformar muito a nossa realidade muitas vezes com o pouco, e muitas vezes a gente tem o muito e não transforma, então eu acho que a gente tem essa capacidade, claro que vai depender muito da gente. Mas também vai depender de ações institucionais que vão fomentar isso, melhorar essa con-

dição. Acho que depende muito da gente também enquanto profissional e, principalmente, de quando a gente se percebe como educador. Eu acho isso importante, nós não somos só pesquisadores dentro da Instituição, nós somos acima de tudo educadores, e como educadores, a gente pode transformar muito para ter uma qualidade de ensino melhor (CCG 07).

O depoimento é bastante provocativo, pois desafia o docente universitário a compreender a sua responsabilidade com o ensino de qualidade, o seu papel como agente social de transformação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão dos estudantes, mas afirma que a qualidade do ensino demanda ações institucionais no sentido de assegurar as condições materiais e de trabalho, e ao mesmo tempo, portanto, ela não é exclusiva dos docentes, mas também dos gestores da administração central, setorial, coordenadores e membros de órgãos colegiados, dos técnicos-administrativos e dos estudantes. Dessa forma, leva em conta as energias e os investimentos da instituição como um todo, o compromisso dos docentes universitários, a infraestrutura e o pessoal de apoio técnico-administrativo (CUNHA, 2012; SOMMER *et al.*, 2012).

Assim, a construção da qualidade do ensino é permanente, processual e coletiva, requer mobilização, crítica, proposição, envolvimento de toda a comunidade acadêmica e a capacidade de reivindicar os meios para atingir o fim último: a qualidade do ensino superior consoante à missão institucional e aos perfis dos egressos definidos nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados.

Uma gestão institucional orientada para o provimento das condições à qualidade do ensino precisa se dedicar também a assistência psicológica aos docentes, conforme a visão do coordenador de colegiado de curso de graduação a seguir:

Muitas vezes, a pessoa tem seus problemas pessoais e desconta nos outros, que é o caso mais típico. Já tivemos muitos casos de professores com proble-

mas psicológicos, algum tipo de depressão e agem dessa forma. A gente tem que começar a indagar o que está acontecendo, primeira coisa, o que levou a ele cometer esse tipo de ato. Quando a gente pesquisa isso tem que ter também uma solução do lado dos alunos, tem que agir urgentemente pelos dois lados (CCG 02).

O depoimento aponta para um aspecto importante, a saúde dos docentes, mas não avança na compreensão dos possíveis fatores que provocam o mal-estar físico e psicológico que cada vez mais lhes afligem. A complexidade crescente da docência universitária, em decorrência de fatores diversos como a democratização do acesso à informação por meio das tecnologias de informação que coloca em questão o ensino centrado na transmissão de conhecimentos, a democratização do acesso e o ingresso de contingentes de estudantes oriundos de um processo de escolarização precário, desafia uma ressignificação das representações e práticas dos docentes, sem que estes tenham incentivo e apoio para aprender a lidar de forma consequente com estas situações. Em contrapartida, são responsabilizados pelo fracasso dos discentes (ALMEIDA *et al.*, 2012; IMBERNÓN, 2012; SOARES *et al.*, 2014), tudo isso causa o sentimento de impotência, de incapacidade e gera problemas de saúde diversos.

Em suma, os coordenadores de colegiado de curso de graduação destacam que a qualidade do ensino depende de condições de trabalho de naturezas diversas (gestão, infraestrutura, pessoal, redução do número de estudantes por turma, entre outras) que exigem o enfrentamento institucional. Nesse contexto, parece haver pouca reflexão acerca do sentido político mais amplo do projeto de universidade que gradativamente vai se instituindo sob a égide da lógica neoliberal. Ademais, os coordenadores de colegiado de curso de graduação sugerem certo sentimento de impotência frente a ausência dessas condições e de um maior engajamento dos docentes.

Qualidade resulta de gestão participativa

A compreensão de que a qualidade do ensino se sustenta numa gestão participativa e inclusiva é assumida pela totalidade dos coordenadores de colegiado de curso de graduação e pode ser ilustrada no depoimento:

Eu penso numa gestão participativa [...]. Não basta ter tecnologia, carro, transporte, isso é importante, mas acho que a gestão tem que investir na melhoria da qualidade do professor, dar todo o recurso possível. É Gestão, mas no sentido de gestão democrática, com a participação de todos e quando eu digo que o aparato é importante, é, mas não adianta ter e o professor não se perceber, porque ele também tem que se modificar (CCG 06).

A gestão participativa é uma prática fundamental, especialmente numa instituição universitária, que forma os profissionais do futuro que se espera venham a ser capazes de atuar de forma democrática, transparente e inclusiva, em qualquer campo profissional. Como sabemos, a participação é uma prática tipicamente humana – faz parte da sua natureza social – dado que o destino das pessoas é participar nos espaços sociais de produção de suas existências, bem como das decisões que afligem o mundo, no qual (sobre)vivem os atores sociais (BORDENAVE, 1983; DEMO, 1996). Do ponto de vista etimológico a participação tem origem na palavra “parte” e remete ao pertencimento de alguém em algum grupo ou associação, em alguma atividade. Baseado nisso, “participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (BORDENAVE, 1983, p. 22).

Entretanto, participação não é um conceito unívoco, assim, o investimento nela precisa levar em conta a qualidade da participação, pois ela pode estar relacionada a uma perspectiva passiva (faz parte sem tomar parte) ou a uma perspectiva ativa (num sentido amplo, que abarca o triplo movimento: fazer, tomar e ter parte) (BORDENAVE,

1983). A participação no sentido amplo, como uma prática social construída pelas pessoas e entre elas, sob a mediação do mundo, remete ao processo de libertação (FREIRE, 1980).

Nessa mesma ótica, Demo (1996, p. 23) acrescenta que “a liberdade só é verdadeira quando conquistada. Assim também a participação. E isto fundamenta a dimensão básica da cidadania. Não só os deveres; há direitos também. Por outra, não há só direitos; há deveres igualmente [...]”. Portanto, o exercício da participação como conquista reclama por direitos e deveres igualitários, permitindo uma atuação consciente dos atores envolvidos no processo de mudança das práticas pessoais nos espaços em que se fazem presentes, a exemplo, da universidade.

Nesse sentido, conforme apontam os coordenadores de colegiado de curso de graduação, a gestão deve centrar-se na participação, pois como afirma Demo (1996):

É através dela que promoção se torna autopromoção, projeto próprio, forma de cogestão e autogestão, e possibilidade de autosustentação. Trata-se de um processo histórico infundável, que faz da participação um processo de conquista de si mesma. Não existe participação suficiente ou acabada. Não existe como dádiva ou como espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista (p. 12-13).

Ao refletirem sobre a gestão participativa, os coordenadores de colegiado de curso de graduação apontam a importância da comunicação dialógica entre todas as instâncias e segmentos da comunidade universitária:

Em termos institucionais eu acredito que poderia haver maior diálogo dos professores com a Direção de Centro e a Reitoria. É como se eles fossem intocáveis, não tem um maior diálogo, e muitas vezes os professores têm demandas que poderiam ser dialogadas com a Direção de Centro, com o Cole-

giado. Uma abertura por parte dessas instâncias maiores da Universidade contribuiria para melhorar o ensino (CCG 08).

O diálogo é entendido neste estudo como princípio fundante da ação educativa libertadora, por meio do qual o homem, na companhia de seus iguais, dirige-se à leitura do mundo a fim de problematizá-lo, compreendê-lo e de intervir sobre ele (FREIRE, 2016). Assim, o diálogo é:

[...] este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]. O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...]. Por isto o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 2016, p. 109).

Não é no silêncio que os homens se fazem homens, mas na ação-reflexão crítica, individual e coletiva, no mundo e sobre o mundo, modificando-o e modificando-se. Diante desse entendimento, é pelo diálogo, sustentado por uma perspectiva crítica e reflexiva, que os homens se permitem analisar a complexidade das relações históricas e de poder que operam na sociedade, tratando-se de uma exigência radical para se promover uma revolução autêntica e transformadora (FREIRE, 1996, 2016).

Diversos coordenadores de colegiado de curso de graduação enfatizam a participação coletiva como uma forma de confrontar o isolamento e as decisões individualistas dos docentes, como ilustra o depoimento:

A instituição universidade ela peca na sua concepção, ela deixa uma margem de manobra objetivamente alta demais na mão do professor, o professor é um elemento pedagógico, não é a única coisa, o grupo, o curso, a relação com o externo – com a comunidade –, os estágios, são outros elementos (CCG 04).

O depoimento supracitado coloca em evidência uma cultura acadêmica de supervalorização da “autonomia docente” que dificulta o enfrentamento de posturas e práticas autoritárias, no contexto da sala de aula que coloca os coordenadores de colegiado de cursos impotentes, em geral, diante das queixas justas dos discentes, o que concorre para a fragilização da qualidade do ensino. O enfrentamento da questão da autonomia docente aponta a necessidade de entendê-la como um compromisso moral, que perpassa pelo entendimento do docente como um sujeito crítico e agente de transformação através do seu exercício profissional (CONTRERAS, 2012).

A autonomia é construída no contexto de trabalho e a partir das relações que se estabelecem entre os pares, sendo oportuna para a construção da identidade e da profissionalidade. Podemos dizer, então, que a:

autonomia se constrói no encontro, como desenvolvimento das convicções e finalidades profissionais, mediadas pelo entendimento e o diálogo [...] Depende mais da possibilidade de construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas [...] Assim, a autonomia profissional, no contexto dessas exigências sociais da prática de ensino, deve ser entendida pela definição das qualidades sob as quais se realizam tais relações sociais, com outros profissionais e colegas, ou com setores e agentes sociais interessados e envolvidos (CONTRERAS, 2012, p. 219-220).

Em contrapartida a essa lógica de negociação, um coordenador de colegiado de curso de graduação defende a institucionalização de mecanismos de controle e punição do docente diante de posturas consideradas pelos gestores como inadequadas e que comprometem a qualidade do ensino:

Para você mudar algo na Instituição, você precisa de três coisas: identificar a modalidade articulada,

precisa de um processo de convencimento, de construção coletiva e precisa da repressão. Ou seja, mecanismos de corrigir os erros, tem que ter aquele momento em que diz ao camarada: – “o que você está fazendo em sala de aula? O aprendizado de seus alunos é zero, ele sai da sua disciplina como entrou”. Tem que poder chamar o camarada: – “o que você vai fazer a respeito?”. Para fazer isso você tem que ter mecanismos e, de fato, como a Universidade não tem hierarquia, você tem uma dificuldade... Então, a única forma de fazer seria de associar vários atores, a Reitoria, a Coordenação, a Coordenação Pedagógica com os alunos, para criar esses mecanismos (CCG 04).

Embora a situação apresentada pareça relevante e digna de um amplo debate, a proposição formulada pelo coordenador de colegiado de curso de graduação se situa na contramão da gestão participativa numa perspectiva, ampla, democrática e inclusiva. Com efeito, o enfrentamento à autossuficiência docente, que esconde posições autoritárias e incongruentes com o contexto formativo de profissionais e cidadãos, não pode ocorrer a partir de práticas legalistas, individualistas e igualmente autoritárias, que não provocarão desequilíbrios cognitivos, não contribuirão efetivamente para a mudança das representações e práticas dos docentes em questão, portanto não ajudarão na promoção do seu desenvolvimento profissional docente e para a qualidade do ensino.

Baseado nesse princípio isomórfico, a mesma premissa orientada à formação dos docentes universitários, precisa estar voltar a formação dos gestores da alta (reitores e pró-reitores) e da média gestão (coordenadores de colegiado). Corroborando com Marcelo Garcia (1999) e Morosini (2001) a cultura do isomorfismo é capaz de favorecer uma integração entre a formação dos gestores, que também são docentes, e esta com a formação integral dos estudantes universitários, mediante os princípios mais abrangentes (humanísticos, técnicos, científicos, estéticos, éticos, políticos, etc). Através dessa relação os docen-

tes-gestores podem se formar com os pares e com os alunos, numa perspectiva de colaboração mútua, vivenciando a prática profissional no contexto da gestão e do exercício da colegialidade, e assim, aprendem cada vez mais a serem docentes ao tempo que compreendem a dimensão do que é formar profissionais.

A construção de uma cultura participativa na universidade pressupõe a adoção da troca entre os pares como geradora de transformações na prática. Isso tanto contribui para reverter a lógica individualista e baseada na autossuficiência quanto para a reversão das práticas pedagógicas e posturas docentes que contrariam a ética, o respeito aos discentes e o compromisso com o crescimento e desenvolvimento integral dos discentes, assumindo um processo duplamente formativo capaz de ser transferido para o contexto da sala de aula. A esse respeito, Monereo e Pozo (2004) defendem que é preciso investir no princípio da colaboração entre os atores, nos distintos espaços institucionais, no sentido de fomentar as trocas e as estratégias de formação dos gestores e dos docentes, inclusive com a criação de redes que favoreçam a inovação das práticas desenvolvidas na universidade.

A gestão participativa comprometida com a qualidade do ensino, na visão de alguns poucos coordenadores de colegiado de curso de graduação, também pressupõe ações institucionais voltadas para a permanência dos estudantes, como indica o depoimento:

As políticas de ingresso na Universidade tiveram até algum sucesso, mas políticas de permanência elas não tiveram sucesso e aí a gente tem esse adoecimento. Esse semestre eu passei por uma situação muito complicada, uma aluna chegou, último semestre, "pró, eu não tenho mais dinheiro, eu vou abandonar". Daí eu falei: "você vai formar agora", ela falou "eu não tenho dinheiro, eu recebo 400 reais da Propaae e esse dinheiro eu pago a creche de meu filho e eu não tenho mais nada, nenhuma fonte, meu marido ficou desempregado", o Curso tal (supressão do nome do curso) é o dia todo. Eu disse: "não, não

se preocupe”, aí eu mandei um e-mail para a Reitoria, a Reitoria mandou abrir um processo, a assistente social da Propaae fez um relatório, foi negado e aí a gente começou – os alunos e os professores a ajudar a pagar o transporte para ela não abandonar o Curso no último semestre. [...] E eu lhe digo cadê as políticas todas de permanência para uma aluna dessas? A gente não tem... (CCG 09).

Essa compreensão do coordenador de colegiado de curso de graduação corrobora com as formulações de Zago (2006), Dias Sobrinho (2010), Almeida *et al* (2012) e de Sampaio e Santos (2012), que apontam a existência de um descompasso significativo entre a democratização do acesso e a democratização da permanência dos estudantes, dado que o fracasso e as taxas de abandono são expressivas, e as universidades ainda não conseguem enfrentar suas causas, em geral, de natureza socioeconômica e de nível cultural (étnicas, origem de classe, natureza e complexidade dos cursos, limitações de conhecimentos básicos, etc.). Zago (2006) atestam que para os estudantes superarem as dificuldades do caminho, integralizarem o curso e se formarem, precisam demonstrar muito esforço e determinação.

A qualidade do ensino numa perspectiva inclusiva coloca desafios que devem ser enfrentados com coragem e responsabilidade por parte dos gestores e docentes universitários.

Se a expansão das matrículas é uma importante ação política em prol da inclusão, a necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais também o é, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. A emergência da mudança vem sendo requerida em todas as circunstâncias, e mais ainda se impõe para a atual conjuntura de expansão, porque o perfil dos estudantes foge, muitas vezes, das representações de aluno baseadas exclusivamente nos indicadores tradicionais de mérito acadêmico, pelos quais o aluno deve ser selecionado con-

forme o escore de pontos alcançados no exame de ingresso (CUNHA, PINTO, 2009, p. 583).

O perfil de estudantes que tem chegado às universidades públicas brasileiras, em decorrência do processo de expansão, é cada vez mais heterogêneo com relação à idade, ao perfil socioeconômico, aos estilos cognitivos, entre outros. Muitos que compõem esse perfil diversificado de estudantes que ingressaram na universidade, no bojo do processo de expansão do ensino superior, são trabalhadores, frequentam a instituição em tempo parcial pelo fato de estudarem no turno noturno, apresentando histórico de dificuldades de aprendizagem tendo em vista as limitações do seu processo de escolarização prévia (CUNHA, PINTO, 2009).

Além das medidas institucionais voltadas para a democratização da permanência e do sucesso do estudante de origem social e econômica desfavorecida é fundamental que os docentes invistam no desenvolvimento de competências, superem o ensino transmissivo, promovam um processo de ensino-aprendizagem que os ajudem a aprender a aprender (TORRES; SOARES, 2014).

A criação de uma atmosfera inclusiva na universidade do ponto de vista da qualidade do ensino demanda a superação de posturas e práticas apoiadas na rigidez e na erudição próprias de paradigmas conservadores por um lado, e a emergência de uma cultura acadêmica sustentada em princípios e valores de respeito e acolhimento das diferenças pelo outro lado. Portanto, para enfrentar o problema da qualidade do ensino sustentada na inclusão há necessidade de uma atualização epistemológica, curricular e pedagógica, sob pena das universidades brasileiras se isolarem em relação às inovações educativas que estão a ocorrer no mundo (CUNHA; PINTO, 2009).

O desenvolvimento cultural dos estudantes é outro elemento que evidencia a visão dos coordenadores de colegiado de curso de gradu-

ação acerca da importância da gestão participativa e inclusiva para a conquista da qualidade do ensino, como denota o depoimento:

A ideia é transformar o Centro de Ensino numa ilha de cidadania e sensorialidade. Então, está todo mundo envolvido, não sei se é porque é início ainda, mas eu acho que nós tivemos uma condução muito bonita dos primeiros professores que nos receberam. A proposta aqui é uma revolução social mesmo, via ensino superior (CCG 10).

A aposta na cultura como elemento estético e transformador através da sensorialidade também é capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Do ponto de vista prático, essa aposta poderia ocorrer a partir da criação de um programa de valorização da cultura com práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes. O despertar dessa atmosfera sensorial auxilia no despertar de uma dimensão importante da docência universitária: a sensibilidade pedagógica, com um reflexo mais amplo na cidadania dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Um dos coordenadores de colegiado de curso de graduação apontou que a qualidade do ensino superior sofre influência direta da falta de qualidade do ensino básico:

É necessário que o governo também faça a sua parte. Primeiro, nós recebemos alunos com uma qualidade de educação muito péssima, do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Infelizmente, a maioria dos colégios públicos não é essa qualidade de ensino que nós esperamos. Então, falta o incentivo e o apoio à educação. [...] também melhorar o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, senão não vamos para lugar nenhum (CCG 02).

De certo, é urgente que o governo faça a sua parte no sentido do investimento na qualidade do ensino básico, de maneira que os estudantes que chegam ao nível superior demonstrem as competências de aprendizagem mínimas para darem sequência aos seus estudos.

Contudo, essa cobrança também reclama um tipo de parceria, que tem sido debatida há muito, entre a universidade, especialmente os cursos de licenciatura, e a escola básica. Assim sendo, é preciso avançar em termos de propostas que garantam não apenas o diálogo entre os dois espaços formativos, mas ações efetivas que possam concretizar a qualidade do ensino a partir do regime de colaboração entre os sistemas e as diferentes redes de ensino (federal, estadual e municipal) que compõem a esfera pública (BRASIL, 1996).

A qualidade do ensino sustentada por uma gestão institucional participativa e inclusiva, na visão de vários coordenadores de colegiado de curso de graduação, pressupõe um processo permanente de avaliação da universidade, dos cursos e dos professores e o enfrentamento das limitações do ensino identificadas por essas avaliações. Todavia, os coordenadores de graduação registram críticas aos desdobramentos dessas avaliações como se pode perceber no depoimento a seguir:

Numa avaliação *in loco* do MEC, os alunos colocam essas questões todas (fragilidades da infraestrutura, problemas com greve, conflitos na relação professor-aluno) e aí o MEC é também outro ausente, porque ele ouviu tudo isso e não retorna como se não tivesse problema para resolver (CCG 05).

A crítica acirrada ao papel que o MEC tem assumido durante as visitas *in loco*, apenas escutando as categorias, mas sem fazer proposições no sentido de instigar os gestores universitários a tomarem providências no tocante à falta de condições para os cursos é pertinente. Cabe lembrar que os avaliadores do INEP/MEC são simplesmente interlocutores do órgão, mas sem vinculação direta com o MEC.

Assim, ao que parece, os órgãos de avaliação externa possuem um compromisso questionável com a avaliação institucional, na medida em que adotam uma postura pragmática, objetiva e, muitas vezes, seletiva no processo avaliativo, deixando de considerar aspectos qualitativos que dão conta da singularidade e das especificidades das IES e

dos cursos, e na emissão do *feedback* às IES, que não contemplam os insumos necessários à mudança das práticas acadêmicas. Considerando o modelo tecnocrático de avaliação institucional das universidades que temos hoje, recomendada pelo capital educacional transnacionalizado, e assumido pelas agências de regulação e controle do MEC, é preciso pensar num novo sistema de avaliação, que contemple a auto-avaliação e a hetero-avaliação numa perspectiva "tecnodemocrática ou participativa" (SOUSA SANTOS, 2005, p. 104) que favoreça a autonomia universitária, com vistas à garantia da qualidade do ensino.

O modelo de avaliação institucional, sustentado na dimensão tecnocrática valoriza o produto (quantidade de estudantes de graduação formados) em detrimento do processo (formação integral da pessoa, do profissional e do cidadão), apesar de os critérios e indicadores de qualidade do ensino apontarem para uma formação humanista, crítica e autônoma.

Para além da crítica à falta de consistência e efetividade da avaliação do MEC, alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação se posicionaram quanto à necessidade da universidade assumir a iniciativa do processo avaliativo de forma sistemática e coletiva, tanto aproveitando os dados gerados pela avaliação do MEC, quanto desenvolvendo suas próprias estratégias.

Eu acho que tem que ser também uma política institucional que avalie a qualidade de nossos Cursos e que faça o levantamento das necessidades para a qualidade do ensino. Por exemplo, o ENADE, eu tenho várias críticas sobre ele... Mas, depois que nos dão um relatório, a gente faz o que com esse relatório? Com a avaliação institucional – a gente faz o que? Essas avaliações todas que são feitas escritas, existe algum momento que a gente discute, avalia? (CCG 09).

Para que a avaliação da qualidade do ensino superior cumpra o seu papel no que diz respeito à tomada de decisão e correção de ru-

mos, é fundamental um processo sistemático de avaliação interna, que poderia ser coordenado pela CPA, que considere o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, contrastando a missão, os valores, os objetivos e as metas, a fim de perceber em que medida a qualidade social referendada nos documentos e nas práticas tem sido compreendida pela comunidade acadêmica e conquistada, num exímio processo de re-institucionalização da educação superior como bem público (CUNHA, 2006; DIAS SOBRINHO, 2009, 2010; SILVA; GOMES, 2011).

O investimento num processo de avaliação institucional que leve em conta todas as suas dimensões da universidade (política e gestão universitária, responsabilidade social, ensino pesquisa e extensão, desempenho do estudante, corpo docente, instalações físicas e infraestrutura geral para os cursos, entre outros), pode contribuir para sua autonomia e para a melhoria da qualidade do ensino na medida em que o sistema de acompanhamento estaria integrado a indicadores e critérios que são analisados de forma articulada.

Nesse processo avaliativo sistemático alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação consideram que os colegiados precisam protagonizar a busca de reflexões mais consistentes dos professores sobre os resultados do ENADE com vistas à superação das fragilidades identificadas, como ilustra o depoimento:

Eu acredito no processo avaliativo construído, a gente precisa avaliar os nossos Cursos e a qualidade do ensino. Uma colega [...] fez uma avaliação de egressos do Curso tal (supressão do nome do curso) que é uma coisa que vai nos dar subsídios. E eu agora fiz uma avaliação também de alguns conhecimentos de estudantes do nosso curso (supressão do nome do curso) e estou tomando coragem para fazer com os docentes [risos], sobre alguns conhecimentos dessa área (supressão do nome da área) para a gente fechar o ciclo, porque a gente precisa também estudar o nosso processo formativo e em nossa prática, eu acho que a avaliação deve ser contínua (CCG 09).

A reflexão por parte dos docentes a partir, por exemplo, dos dados da avaliação externa deve provocar uma maior consciência destes sobre sua responsabilidade na qualidade do ensino, como registra o depoimento:

Os alunos do curso participaram de dois ENADE: no primeiro ENADE da gente, a gente teve um problema com nota, foi 1, uma coisa assim; e a gente ouvia na reunião assim: "acho que foi um boicote que os alunos fizeram", um colega falou assim: "não, eu acho que eles não sabiam mesmo e não responderam". Aí eu falei assim: "vamos lembrar que são alunos que estavam com 80%, no mínimo, do Curso feito". E aí eu me isento, a gente se isenta, esse é um dos pontos, essa qualidade também interfere nas avaliações externas (CCG 05).

Apesar da reflexão do coordenador de colegiado de curso de graduação acima, no geral, fazer sentido, o baixo desempenho dos estudantes no ENADE não pode ser atribuído exclusivamente ao trabalho docente. Outras variáveis precisam ser contempladas, e não somente a pedagógica. Embora os objetivos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE, 2004) estejam pautados em preocupações relativas às "condições de oferta de ensino, que em seu conjunto abordam os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, verificando a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações" (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 82), entre outras; na prática, tem-se observado um fosso entre o propagado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), ao qual o ENADE está vinculado, e o que os resultados do exame têm indicado no sentido de repensar as políticas de avaliação institucional para promover mudanças na formação universitária.

Além do exposto, a ação docente passa a incorporar as mesmas exigências dos conteúdos que podem vir a ser objeto do exame, a obrigatoriedade dos estudantes realizarem o exame para que pos-

sam retirar o diploma na IES, gerando uma simplificação da prática pedagógica e avaliativa ao nível das disciplinas que os docentes ministram, já que o ensino passa a se restringir tanto ao processo, quanto ao formato do instrumento da avaliação em larga escala em questão (GONTIJO, 2017).

O aperfeiçoamento do processo seletivo dos docentes universitários também aparece como outro aspecto que incide na qualidade do ensino superior, tendo em vista que:

[...] muitos estão chegando ao ensino superior sem a devida preparação para ser docente. Revelam que é necessário pensar nessa questão dos concursos que existem para ser um professor de nível superior, principalmente nas instituições públicas, porque na privada já existe um processo seletivo muito mais rigoroso, já que o professor não tem estabilidade (CCG 01).

Essa proposição nos remete a Almeida e Pimenta (2009, p. 21) quando constatam que “entre os professores brasileiros predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Há uma ausência de formação por parte daqueles que se aventuram na docência universitária. A titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* não dá conta da formação pedagógica, pois tem como foco a formação para a pesquisa.

Ademais, após o ingresso na universidade, os docentes não vivenciam nenhum processo de acompanhamento e formação. Nesse sentido, um coordenador de colegiado de curso de graduação registra: “precisamos entender que um concurso é o primeiro passo para entrar, mas não é para permanecer, tem o estágio probatório” (CCG 05). Esse estágio, como pode se depreender do depoimento de outro coordenador de colegiado de curso de graduação é uma ficção.

Como é essa avaliação de estágio probatório na nossa Instituição? Mas eu entrei aqui em 2009 e fiquei esperando, 2010, 2011, 2012, alguém viria me avaliar, olhar a construção que fiz e eu iria receber uma avaliação, eu nunca recebi nada. Aí quando foi depois, saiu uma Portaria com o nome de todo mundo e o meu não estava, eu disse perdi no probatório, e depois o Reitor fez uma correção e meu nome apareceu, graças a Deus (CCG 09).

No dizer de um coordenador de graduação esta tarefa não compete ao colegiado e sim à Gestão do Centro: “isso não cabe a mim, pelo menos até onde eu tenho lido sobre o meu papel de coordenador. Se isso cabe a mim, eu desconheço”. (CCG 06). Entretanto, a preocupação dele se justifica, sobretudo, quando o docente universitário é iniciante na carreira.

Almeida (2012) salienta que o processo de expansão das universidades públicas refletiu na democratização dos concursos para ingresso de novos docentes nas IES, onde se constata que cada vez mais o número de docentes inexperientes vem aumentando expressivamente. Em suma, é preciso que as universidades invistam na formação desse docente universitário que se encontra no início da sua carreira, ainda realizando o seu estágio probatório. Durante esse período, com vigência legal de três anos, os docentes são submetidos a um processo de avaliação geral (análise das competências relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão), segundo diversos critérios que a IES estabelece, até a conclusão do período do estágio probatório para que a sua estabilidade possa ser garantida.

Formação pedagógica e sua incidência na qualidade

Para os coordenadores de colegiado de curso de graduação a formação docente é condição fundamental para a qualidade do ensino, conforme os depoimentos que ilustram a posição da maioria dos gestores:

Os docentes precisam de formação pedagógica, ou seja, você tem várias atitudes, aula expositiva, cem por cento do tempo, outra atitude você distribui texto e anima uma discussão, em certas ocasiões é uma modalidade interessante, da mesma forma que a expositiva, agora tem professores que só fazem isso, nem prepara uma apresentação, nem sistematiza nada, então, aquela arte de articular formas pedagógicas em torno de um conteúdo teria que ser uma coisa exigida (CCG 04).

A gente precisa fazer uma ação junto aos nossos docentes, tem que ser uma ação contínua, acho que a Direção do Centro tem que estar envolvida nisso, bastante mesmo, acho que isso, inclusive, precisa ser uma ação institucional. Eu acredito nisso! Não adianta eu enquanto coordenadora do Colegiado fazer uma ação pontual, um outro uma ação pontual. Acho que isso precisa ser uma ação institucional (CCG 07).

A gente tem que pensar em processos de formação do docente do ensino superior, embora, isso seja algo que precise de mobilização e eu sei que é difícil. Mas, para pensar num ensino de qualidade a gente precisa discutir a prática pedagógica, discutir a prática docente, se informar enquanto professor, não só como pesquisador, e considerar os alunos como parceiros mesmos neste processo (CCG 11).

É sintomático que os coordenadores de colegiado, que acompanham o processo de ensino aprendizagem e estão em contato direto com os estudantes, enfatizem a importância da formação pedagógica. Entretanto, é preciso pensar num processo de formação docente que extrapole a instrumentalização didática, e avance para uma dimensão mais profunda do processo formativo que consiste na construção de saberes e competências pedagógicas, aliada a capacidade de articular a reflexão sobre a prática, a crítica e a pesquisa em direção ao desenvolvimento profissional do docente universitário (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; ZABALZA, 2006).

O desenvolvimento profissional docente é compreendido aqui na ótica de Christopher Day, e consiste numa:

[...] formação de natureza complexa, intrapessoal e interpessoal, com participação ativa dos professores, associando conhecimentos pedagógicos aos interesses pessoais e profissionais de forma adequada, inicial e continuada, voltada para a aprendizagem sem ser restrita apenas à experiência, mas onde se considere que o pensamento e a ação dos professores é resultado das suas histórias de vida, do contexto da sala de aula e de contextos mais amplos no local em que trabalham (DAY, 2001, p. 16-17).

Autores como Marcelo Garcia (1999, 2009), Contreras (2012) e Ponte (1998) definem o desenvolvimento profissional docente como uma ação inacabada, que implica reflexividade, crítica, autocrítica e tomada de posição acerca da própria prática profissional, cujas posturas favorecem a autonomia e o aprimoramento da identidade docente sólida. Assim, o sentido do processo formativo voltado para o desenvolvimento profissional docente ajuda a promover mudanças das representações e práticas docentes, pressupondo uma implicação e um desejo do próprio docente, mas não só, posto que pode ser instigado pelos pares e pela instituição na qual está vinculado. Todavia, cabe salientar, que é necessário haver disponibilidade e disposição interna para conferir um novo rumo à sua prática pedagógica.

A formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente está sustentada na ideia de que o profissional do ensino que reflete sobre a sua prática cria oportunidades reais de promover mudanças nos contextos da sala de aula e, por sua vez, o docente aproxima-se cada vez mais da sua profissão a partir da aprendizagem profissional docente que constrói e reconstrói cotidianamente (FLORES *et al.*, 2009; KORTHAGEN, 2009).

Apesar de enfatizarem a implicação do docente, alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação parecem conceber esse processo formativo essencialmente numa perspectiva instrumental e tecnicista como ilustram os depoimentos a seguir:

São ações que poderiam ocorrer, e ainda ser buscado um auxílio direto da coordenação de curso com a própria PROGRAD para sugerir especificamente as demandas que o colegiado está pleiteando naquele momento, por exemplo, um curso sobre estratégias metodológicas diferenciadas para o ensino de diversas áreas (Ciências, Biologia, Matemática, História ou Geografia). Que se buscasse via PROGRAD ou PROGEP, até mesmo projetos e cursos dessa natureza. Eu acho que pode um coordenador ir à frente e ver o que a Instituição pode promover dessas ações formativas ou diretamente do colegiado com as áreas locais de educação, que pudessem promover. Acho que algumas possibilidades existem, basta ter boa vontade e capacidade argumentativa para que esse público alvo concorde [...] Eu creio que podem, sim, haver ações do colegiado propondo algumas ações formativas e até pensar nesses eventos que podem ser registrados via PROEXT e desses cursos formativos com certificação para ficar uma coisa mais formal (CCG 01).

Cada professor tem a sua didática e nós não intervimos nessa didática. Nós podemos dar algumas dicas, orientações para melhorarem suas didáticas. Mas é uma coisa que eu não estou forçando, estou fazendo sugestões, ele toma se ele quiser, não é uma coisa que seja obrigado. Já se partir da Reitoria, eu acho que o professor acataria melhor [...] Essa parte da didática, já foi muito tocado no Colegiado. Inclusive, pedimos a colaboração de alunos também para formar umas comissões justamente para melhorar esses aspectos. Os alunos queriam fazer uma espécie de cartilhinha com coisas mais explicativas e tudo, com as dúvidas que eles tinham e ver como os professores poderiam melhorar a sua sala de aula (CCG 02).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, é fundamental que a formação tenha como ponto de partida a investigação e a reflexão sobre os desafios concretos da prática docente, que suscitariam a busca de fundamentação teórica no campo da Pedagogia. Dessa forma, a teoria não apareceria como elemento abstrato, desconectado desses desafios, e o processo formativo possibilitaria a

vivência do que se propõe aos docentes universitários que promovam aos seus estudantes.

Nesse sentido, os colegiados, órgãos mais próximos dos docentes poderiam ter papel fundamental na sensibilização e na promoção de encontros para reflexão sobre a prática pedagógica. Os colegiados se estruturariam melhor, com apoio da administração central, na constituição de núcleo de assessoramento pedagógico para contribuir com esta formação, coletiva e individualmente, inclusive no estabelecimento do diálogo com outros docentes de outros Centros de Ensino, para ajudar no que for preciso, aproveitando a competência e capacidade instalada da universidade e fortalecendo as redes e os sistemas de troca de experiências entre pares. Isso não significa dizer que os colegiados dos próprios cursos não possam se organizar para levantar e atender necessidades identificadas com e pelos docentes. Contudo, esses cursos precisariam adotar uma metodologia participativa, construtivista, centrada na articulação entre os problemas da prática e da teoria.

A formação docente precisa ser estimulada para que o docente universitário busque compreender a docência e construa os saberes necessários ao seu exercício, na visão do coordenador de colegiado de curso de graduação abaixo:

Eu acho que tem que estimular... No curso tal (supressão do nome do curso) a gente tinha um número enorme [...] de professores sem Mestrado, sem Doutorado e a gente tomou realmente como meta a saída desses professores para capacitação, sem prejudicar o Curso, a qualidade do Curso. Então, sem Mestrado a gente não tem mais nenhum professor, porque a gente ainda tinha professor especialista e Doutorado hoje à gente tem quatro professores sem Doutorado. E com relação às outras capacitações, a gente aqui sempre está estimulando. Tudo que recebemos na área específica e de educação, a gente sempre está chamando os docentes e estimulando e facilitando (CCG 09).

Vale ressaltar que a formação docente por meio de cursos de mestrado e doutorado, aquela concebida pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL,1996) foi apontada por diversos estudos (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; SOARES; CUNHA, 2010, entre outros) como insatisfatória para o exercício da docência, já que tem como foco a formação para a pesquisa. Obviamente a formação pós-graduada proporciona alguns benefícios aos docentes universitários tanto pessoais (titulação, prestígio, etc), quanto profissional, a exemplo de concorrer aos editais de fomento à pesquisa, ensino e extensão, progressão na carreira, além de ampliar sua condição de promover a problematização no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as lacunas em termos da aprendizagem da docência dificilmente são compreendidas e supridas na formação *stricto sensu*.

A natureza da formação pedagógica concebida pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação se expressa de forma vaga, genérica e numa perspectiva centrada na transmissão de conteúdos, revelando desconhecimento desse campo. Isso se expressa quando se referem aos conteúdos da formação que tangenciam os aspectos pedagógicos, como se pode depreender dos depoimentos:

Eu creio que tenha alguma deficiência na própria formação desse professor. Essa falta de sensibilidade me parece falta de muitas leituras, com autores que trariam essa importância do saber lidar com os alunos. Essa importância de ter uma relação mais amigável. Eu não digo permissiva, porque eu como professora, tenho ótima relação com os alunos, eles me respeitam, seguem as minhas orientações e me consideram uma profissional que corresponde as expectativas deles. Não é simplesmente você achar que se de repente eu for muito aberta com meu aluno, ele vai deixar de me respeitar. Eu acho que é uma falta de percepção desse campo, de uma relação mais afetiva, de leitura que levem a esse tipo de reflexão. É uma formação centrada em alguns autores que são frios, distantes e que não trazem

essa reflexão para essa pessoa, que se formou dentro desse campo e não quis mudar (CCG 01).

Eu acho que tem muitos temas que a gente precisa passear, dialogar e que a gente não tem, pelo menos nossa formação não tem, a questão da educação inclusiva, a questão da diversidade como um todo, pensar que a gente precisa focar mais na leitura e produção de textos com os alunos, a questão da proficiência na segunda língua (CCG 06).

A gente precisa de capacitação docente e aí não é só uma capacitação pedagógica, a gente precisa de uma capacitação humanitária, aprender a se relacionar com o outro, eu acho que nem todo mundo que é docente tem a capacidade de se relacionar com o outro enquanto ser humano, isso são habilidades e competências que podem ser desenvolvidas, você pode fomentar no outro a capacidade dele melhorar o relacionamento, o entendimento, a questão da paciência também, paciência pedagógica, risos, acreditar no outro enquanto as suas potencialidades. Eu sinto muita falta disso aqui na Instituição, eu acho que os professores fora das IES de ensino de segundo grau, eles passam por um processo formativo e a gente não. A prática docente a gente não aprendeu na graduação, nem na pós-graduação e o docente precisa de formação. Os docentes das instituições de nível superior precisavam de formação docente (CCG 09).

Embora os temas apontados mereçam atenção e revelem a percepção dos coordenadores de colegiado acerca das limitações da prática docente, é digna de destaque a ausência de referência a temas centrais na perspectiva da formação de docentes capazes de promover a autonomia e a emancipação dos discentes como: concepção de ensino, aprendizagem, avaliação, de professor, de estudante, de profissional, de formação profissional, bem como de temas mais polêmicos como relação de poder.

Também foram referidos os conteúdos ligados à cultura universitária e ao projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, analisamos que

essa dimensão formativa é importante, pois como é possível trabalhar em um espaço sobre o qual pouco se conhece? A experiência, enquanto alunos, é a que muitos docentes levam consigo quando ingressam na universidade, por via de concurso público. Portanto, deve-se pensar em ações de formação que favoreçam aos docentes conhecerem bem o seu contexto de atuação profissional.

A gente tem que pensar o docente desde o seu ingresso na universidade e o desenvolvimento dele à medida que ele vai trilhando a sua trajetória na carreira. Do ingresso na universidade, no que tange a estes que ingressam, o que eu acredito é que falta muita informação ao docente, o que o deixa muito solto dentro da própria estrutura e muitas vezes perdido. Muitas vezes ele tem dificuldade de começar a entender elementos que são importantes, tem docente que tem dificuldade de conhecer o projeto pedagógico do curso no qual dá aula. Isso é completamente sem sentido, é óbvio que ele precisa se apropriar desse projeto pedagógico. Ele já está há algum tempo na instituição. Esse projeto pedagógico sofre ou tem que sofrer uma atualização que é natural, ele precisa se envolver, tem que ter conhecimento para isso (CCG 12).

A gente está com problemas com os professores, em termos de nossa língua mãe, a gente vê o próprio professor universitário com graves problemas na escrita e na fala. Outro dia eu estava numa Comissão, recebendo os pareceres do fórum e eu vi que eu tinha que ler os pareceres antes de enviar, assim, palavras como discussão, a pessoa escrever "discursão", com r, e dizia assim "precisa fazer uma revisão gramatical" e nessa escrita, com erros, não é que a gente vai dar conta dessa questão (CCG 05).

Também foram apontadas lacunas formativas ao nível da língua vernácula e da construção de projetos de investigação:

[...] a gente tem algumas necessidades, por exemplo, como é que faz projeto, a gente tem colega que nunca escreveu um projeto, passou a sua graduação inteira, até participou de algum projeto de pes-

quisa, mas não procurou ver como é que escreve (CCG 05).

Referente ao domínio da língua portuguesa, escrita e fala, compartilhamos da mesma preocupação expressa no depoimento do coordenador de colegiado de curso de graduação – CCG 05, visto que o docente universitário se comunica em sala de aula, escreve na lousa, elabora avaliações, emite pareceres, participa de comissões de elaboração de projetos de ensino, de extensão e de pesquisa, e até mesmo constrói relatórios de gestão. Quanto à elaboração de projetos, trata-se de uma questão preocupante, por tratar-se de uma atividade docente que está intimamente relacionada com o seu trabalho, por necessitar construir seus próprios projetos, concorrer à edital de fomento a pesquisa através das agências brasileiras (estaduais, federais e internacionais), assim como orientar os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, que tem origem nos projetos de pesquisa e que requer orientação para ser escrito.

Considerando as contribuições de Gauthier (1998), Masetto (2003), Tardif (2008) no exercício do seu trabalho os docentes mobilizam um conjunto de saberes e competências que o ajudam a produzir outros repertórios de conhecimentos para intervir na sua prática profissional. Cunha (2006) e Pimenta e Anastasiou (2010) também defendem que os docentes possuem um conjunto de saberes que os permitem planejar das atividades de ensino e de investigação, para o que o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e produção escrita são fundamentais.

O reconhecimento vago e genérico da necessidade de formação pedagógica do docente se expressa também quando se referem às estratégias formativas.

Primeiro fazer um levantamento do que eles estavam pleteando, quais eram as lacunas formativas

que elas estavam tentando suprir e se fosse uma demanda muito grande, pensar em chamar outras pessoas da área de educação que tivessem esse alcance para ministrar minicursos e encontros formativos que pudessem suprir as demandas (CCG 01).

A gente precisa criar esse espaço para discussão dessas questões, nós já tivemos, inclusive, essa oportunidade dentro da Instituição, quando a Prograd traz uma professora da área de educação para dar essa formação aos professores, avaliação, metodologias, etc. e eram sempre os mesmos que participavam. Então, do universo de 60 professores, você tinha sempre uns 30 participando. Agora, a gente vai tentar fazer no NDE; como a gente pensa em fazer isso? Ou oficinas, ou convidar os próprios professores do Curso para dialogar temas e professores externos, inclusive, já começamos a elencar temas (CCG 06).

Um processo de mobilização, de debate, de vinculação do docente com o seu contexto, com os seus alunos, com a sua prática, é um processo formativo mesmo. Eu acho que não é um processo compulsório, não é um processo punitivo, não é um processo obrigatório, porque esse tipo de ação punitiva tem pouco efeito no que a gente precisa (CCG 11).

Embora seja mencionada a criação de espaços institucionais de debate, o que subjaz aos depoimentos são estratégias formativas, como cursos e oficinas, centradas na transmissão de saberes pedagógicos por parte de especialistas, para docentes destituídos desses saberes a despeito de suas experiências. Tal como os docentes realizam nas suas salas de aula, as estratégias de formação, concebidas vagamente, para os docentes não partem dos desafios da prática, não investem na articulação dialógica entre a teoria e a prática, e, além de não atrair os docentes, não conseguem promover desequilíbrios cognitivos e provocar mudanças de suas representações e práticas.

Nessa perspectiva, Almeida (2012, p. 64) adverte que "pensar princípios e processos formativos para o docente do ensino superior requer levar em conta o contexto e o cenário de sua atuação". Dessa maneira,

a mobilização dos docentes é uma possibilidade para iniciar e aquecer o debate, sobretudo, para vincular os docentes ao seu contexto profissional de trabalho e de vida dos alunos, junto os quais dedicam seu ofício.

Esse investimento na formação docente precisa se configurar como uma política institucional capaz de sensibilizar o docente para se implicar em processos dessa natureza, como ilustram os depoimentos:

[...] Acho que a qualidade do ensino perpassa por isso, aí é claro que a instituição pode promover através de núcleos específicos, principalmente que venha da Pró-reitoria de Graduação e da Pós-Graduação a respeito dessas questões formativas. Essas instâncias que podem e devem insistir nessas questões da formação continuada dos docentes. Agora, se o próprio docente não sente a necessidade de refletir sobre sua prática, é complicado (CCG 01).

[...] Pensar numa política efetiva de formação e acompanhamento dos docentes (CCG 05).

[...] Reivindicar que a administração central proponha formação para todos os coordenadores, e propor reuniões de formação de professores no bojo do calendário acadêmico (CCG 06).

Acho que a gente precisa de uma política institucional de capacitação docente (CCG 09).

A compreensão das necessidades formativas dos docentes pela instituição é um passo importante a ser dado na direção da construção de uma cultura de formação pedagógica na universidade, revelando um compromisso com a qualidade do ensino a partir da promoção de ações de apoio à formação continuada dos docentes que compõem o seu quadro numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Contudo, é igualmente necessário que haja um engajamento responsável e consciente por parte dos próprios docentes.

Sobre esse quesito, Cunha (2006b), Almeida e Pimenta (2010) e Almeida (2012) ratificam a importância do apoio institucional no to-

cante a criação de espaços de promoção da formação docente. Ainda nessa vertente, Day (2004) nos diz que:

Há cinco lições valiosas para aqueles que têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento do professor. Em primeiro lugar, qualquer programa compreensivo deve atender aos diferentes eus do professor – o pessoal, o profissional, o prático, na sala de aula, e o membro da comunidade escolar. Em segundo lugar, o *feedback* e o apoio sustentado são componentes essenciais no processo da aprendizagem contínua, mas não constante. Em terceiro lugar, o comprometimento e a disposição em relação à aprendizagem devem ser alimentados no professor enquanto aprendiz ao longo da vida. Em quarto lugar, a cultura organizacional deve apoiar as relações colegiais. Finalmente, devem fixar-se metas a longo prazo para os recursos assim como um desenvolvimento a curto prazo, tendo em consideração um *portfólio* equilibrado das necessidades de aprendizagem (DAY, 2004, p. 186 – grifos do autor).

Corroboramos que um programa de formação com proposição institucional precisa valorizar as múltiplas necessidades docentes, a colegialidade e o diálogo entre os pares com quem pode trocar experiências profissionais, bem como instigá-lo a pensar no seu compromisso com um ensino de qualidade e planejar ações que vão ao encontro das suas lacunas imediatas, em perder de vista outros processos formativos que se dão a longo prazo.

Em contrapartida, um coordenador de colegiado de curso de graduação destaca que a formação pedagógica não é compreendida como importante pela própria instituição:

São duas questões pelo menos: a primeira, a própria natureza da instituição, aquela falta de mecanismo de avaliação pedagógica, de construção pedagógica, de qualidade pedagógica, a própria instituição desarticula em vez de articular; e a segunda dificuldade é o fato de sermos um curso noturno – o público do curso são as pessoas que não

conseguem se formar de dia, então, a maioria dos docentes não tem aderência com a proposta do curso, são pessoas que querem um título, qualquer um, mas que seja à noite. Então, você tem essa limitação também, mesmo sendo uma limitação relativa (CCG 04).

A cultura de subestimação da docência e, em contrapartida, a cultura de supervalorização da pesquisa e dos programas de pós-graduação contribuem para desmotivar os docentes para investir na formação pedagógica, gerando uma compreensão equivocada de que o fato de terem realizado tais cursos e obterem as titulações deles decorrentes já estão plenamente preparados para exercerem a docência (SOARES; CUNHA, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ALMEIDA, 2011, 2012).

A proposta de institucionalização da formação pedagógica, na visão de uma parcela mínima dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, passa pela constituição de algum tipo de assessoramento pedagógico, conforme o depoimento em destaque:

Eu diria que o problema principal que eu observei na UFRB é que você não tem uma função de coordenação pedagógica. Não existe. Por exemplo, a questão de férias, a questão de afastamento, o Colegiado não decide. Como é que um Colegiado pode ter uma política pedagógica se ele não sabe da permanência dos colegas? Então, você tem esse desnível entre Centro e Colegiado, onde a coordenação pedagógica se perde. O nosso Colegiado, tem um NDE, mas o NDE tem uma responsabilidade estrutural, ele pensa o Curso filosofia o documento, ele não pensa no acompanhamento pedagógico. Então, para mim há um campo aberto, aquele vazio imenso, não há nenhum mecanismo consolidado de coordenação pedagógica (CCG 04).

A crítica feita pelo coordenador de colegiado de curso de graduação no tocante à ausência de uma coordenação pedagógica revela um descompasso entre as funções do colegiado e questões mais am-

plas da gestão de pessoal, a exemplo da disponibilidade dos docentes para se pensar no planejamento das ações pedagógicas que pudesse envolvê-los. Além disso, talvez haja um distanciamento e uma compreensão frágil dos membros do colegiado com relação às atribuições dessa instância representativa e deliberativa.

Essa postura colide com algumas atribuições do Colegiado de Curso de graduação que dizem respeito à dimensão pedagógica, como as seguintes: elaborar o projeto pedagógico do curso; planejar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto político pedagógico do curso; avaliar e coordenar as atividades didático-pedagógicas do curso; tomar decisões relativas aos aspectos didático-pedagógicos dos cursos; e propor intercâmbio, substituição e capacitação de professores ou providências de outra natureza, necessárias à melhoria da qualidade do ensino ministrado (UFRB, 2009).

A implantação do serviço de assessoramento pedagógico, integrado ao Centro de Ensino ou à Administração Central seria de grande valia para os coordenadores de curso de graduação posto que fomentaria a reflexão sobre a sua própria prática na função gestora e os instrumentalizariam para investir na melhoria das suas práticas pedagógicas.

A Assessoria Pedagógica consiste num espaço formal e institucionalizado dedicado à formação de docentes universitários (CUNHA, 2012; FINKELSTEIN, 2012; LUCARELLI, 2012). No interior das assessorias, tem sido ofertado o serviço de suporte, por meio da execução das políticas e práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico numa perspectiva dialógico-reflexiva que tem como finalidade sensibilizar e estimular o docente universitário a rever a sua prática, visando a sua transformação, ao promover mudanças no processo de ensinar, objetivando à aprendizagem dos estudantes universitários. Dito de outro modo, o assessoramento pedagógico consiste na:

[...] conjunción de prácticas, ya que se contacta y diferencia de otras prácticas también interactivas como son las propias de la formación, la innovación educativa, la supervisión, la orientación, el apoyo a la investigación y la extensión. El asesoramiento, como ocurre en el desarrollo de cualquiera de ellas, implica poner a disposición de los sujetos involucrados un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad (LUCARELLI, 2015, p. 107).

A partir do serviço de assessoramento pedagógico é possível promover trocas de experiências, partilhar boas práticas, angústias e satisfações vivenciadas no exercício da docência profissional, bem como desenvolver saberes e competências sobre a prática docente na companhia dos pares numa perspectiva colaborativa com vistas à inovação das práticas de ensino na universidade, superando assim a lógica preponderante nas IES de que:

[...] o desenvolvimento profissional ainda é responsabilidade individual do professor, que deve responder pela qualidade do seu trabalho. Visto numa perspectiva de formação como capital cultural próprio, se instala numa lógica concorrencial, sem perspectivas de ações coletivas. Os gestores expressam uma compreensão de formação que desconhece o contexto de trabalho como produtor de subjetividades e culturas. Percebem a formação como acumulação de conhecimentos e não como experiência de vida (CUNHA, 2015, p. 21).

É desejável que o trabalho de assessoramento seja construindo através de um processo dialógico, baseado numa construção colaborativa (individual, coletiva e institucional), distante de prescrições e decisões compulsórias. Desse modo, é importante que o levantamento e a análise das práticas, visando à identificação dos problemas e das necessidades formativas dos docentes se deem através de situações de aprendizagem profissional docente na direção da inovação das práticas e da qualidade do ensino na universidade.

Esse serviço de assessoramento pedagógico aos docentes, conforme os depoimentos, poderia estar vinculado ao colegiado e/ ou ao núcleo docente estruturante, como aponta o testemunho ilustrativo de tal posição:

O Núcleo Docente estruturante tem uma função de PPC, mas também tem uma função de monitoramento pedagógico e se reúne, no mínimo, duas vezes por semestre para avaliar. Bom, tem mecanismos, porque o problema, eu diria são dois problemas que nos atrapalha em termos de pedagogia. Primeiro é a concepção pedagógica do Curso, você tem que ter um trabalho coletivo, que forçar os professores a trabalharem, aos alunos a trabalhar, na mesma direção, e o segundo problema é o inverso, é o professor que não trabalha corretamente enquanto indivíduo, aí você tem que ter mecanismos de cobrança (CCG 04).

O depoimento acima, de um lado, apontam a importância da parceria entre o Colegiado e o NDE com vistas ao desenvolvimento de ações voltadas para o assessoramento pedagógico, com base no diálogo, na ideia de pertencimento dos atores, na responsabilidade, na comunicação e na construção de objetivos comuns (MONEREO; POZO, 2007). Do outro lado, esses depoimentos sugerem uma visão limitada de assessoramento pedagógico, centrado na promoção de discussões mais gerais, assistemáticas, eventuais e não na constituição de um serviço estruturado, com profissionais capacitados no campo da Pedagogia Universitária, capaz de desenvolver ações sistemáticas de apoio efetivo aos docentes de cada curso.

Ruiz (2007) destaca que o assessoramento pedagógico é essencialmente técnico e, em seu todo, social. Para tanto, requer negociação, reflexão, cautela, credibilidade, abertura e confiança para a construção de vínculos entre o assessor e os assessorados. Prescinde de um processo de comunicação e de relações interpessoais, sendo estas condições essenciais, e sem as quais o trabalho pode ser prejudicado.

As características pessoais esperadas do assessor, quando se tratar de uma pessoa tolerante, empática, aberta ao diálogo, confiável, capaz de ter uma certa independência de critérios e de uma certa neutralidade em seus juízos, deixam poucas dúvidas; certas qualidades, como a *virtude*, são pressupostas – embora [...] estejam entre as competências profissionais a ser ensinadas –, mas não devem substituir seus conhecimentos técnicos e estratégias sobre quando, como e para que atuar de determinada maneira diante de problemas e de situações críticas (MONEREO; POZO, 2007, p. 16).

O espaço das Assessorias Pedagógicas Universitárias já é uma realidade nas universidades argentinas e noutras da América Latina e do Sul (CUNHA, 1999). Na experiência brasileira, o serviço de assessoramento pedagógico ainda é incipiente. O reconhecimento das práticas de assessoramento dos países e universidades cujo serviço já está consolidado pode indicar pistas importantes para o processo de implantação nas IES brasileiras desejosas de promover a formação dos docentes universitários e conquistar a qualidade do ensino (LUCARELLI, 2012).

Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tempo, de lugar y de relación con la realidad [...] Desde esta perspectiva, se impone para la formación del asesor, encontrar esos espacios para la reflexión sobre sí mismo, facilitar una instancia para la desestructuración y la reestructuración del conocimiento de la realidad, trabajando sobre si mismo en el doble juego de actor y observador, incluyendo la toma de consciência de sus representaciones y expectativas (FINKELSTEIN, 2012, p. 180).

O assessoramento pedagógico tem sido compreendido sob os pontos de vista político e institucional, capaz de indagar e fortalecer os lanços do docente com o ensino, mais precisa de investimento e de concepções claras sobre o seu papel com vistas à garantia de êxitos, uma vez que não existe um formato único – em geral tem se consti-

tuído um serviço de apoio efetivo aos docentes universitários, fomentando um trabalho de escuta, auxílio, partilha e construção coletiva de práticas e alternativas para o processo ensino-aprendizagem. Para melhor compreender essas confluências, devem ser considerados os diferentes contextos históricos e as diferentes concepções em debate que orientam os projetos pedagógicos específicos no campo da docência universitária, que assumem funções que oscilam entre o regulatório e o emancipatório (CUNHA, 1999; LUCARELLI, 2012).

O acompanhamento pedagógico pelo coordenador de colegiado de curso de graduação, baseado na escuta e no diálogo, tanto dos docentes quanto dos discentes, pode favorecer a mudança de postura dos docentes frente ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive, contribuindo na qualidade da relação entre eles. A escuta às reivindicações dos estudantes revela-se uma atitude docente importante, que vai além da capacidade de ouvir o outro sujeito.

[...] Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1996, p. 44).

Porém, o diálogo por si só não é capaz de conduzir uma revolução de sentidos na docência e da formação dos estudantes; afinal é através da reflexão sobre a prática que os docentes universitários percebem as suas lacunas e a necessidade de transformar o ensino que desenvolve na companhia dos seus alunos. Acreditamos que a indagação sobre a própria prática, pautada numa reflexão profunda dos

docentes, em pequenos grupos disciplinares e/ ou em equipes multidisciplinares, é capaz de favorecer um horizonte de possibilidades para o trabalho da assessoria pedagógica na universidade. Diante dessas proposições, Monereo e Pozo (2004), Ruiz (2007) e Lucarelli (2012) evidenciam que as ações de partilha e colaboração dão lugar a intervenções de foro coletivo e de práticas alternativas mais contextualizadas com a realidade das salas de aula, junto às quais trabalha, por parte dos docentes universitários.

Essa perspectiva indica uma mudança profunda, em detrimento de uma mudança superficial, e vai ao encontro do que Vieira (2014, p. 26) sugere:

[...] que os professores sejam agentes de interrogação e mudança de culturas estabelecidas, produtores e disseminadores de conhecimento pedagógico, e autores da sua profissionalidade. Isto requer uma mudança profunda da pedagogia, baseada no estreitamento da relação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, com implicações no estatuto do ensino no meio acadêmico.

É nessa direção que o coordenador de colegiado de curso de graduação pode se constituir em um fomentador e potencializador da troca de experiências profissionais, das dúvidas oriundas da prática, e da problematização das pretensas certezas e das expectativas dos docentes, vislumbrando a conquista de uma prática docente centrada na aprendizagem construtiva dos estudantes.

O processo de acompanhamento aos docentes, na visão de diversos coordenadores de colegiado de curso de graduação, deve se voltar também para promover a compreensão acerca dos documentos institucionais que orientam as práticas:

[...] muito do que a gente pratica, vai contrário a um monte de orientações que a gente tem. Inclusive, vai fazendo muita coisa que é ilegal" (CCG 05).

[...] eu sou muito preocupado com a institucionalidade. A primeira coisa que eu acho é a institucionalidade, eu não posso abrir frentes de trabalho que eu não tenha um respaldo jurídico, legal, institucional (CCG 10).

[...] enquanto coordenação do Colegiado, quando chegam essas demandas eu gosto sempre de estar pautada no Regimento, no Regulamento, no nosso REG da UFRB, [...] é uma coisa que eu tenho trabalhado muito aqui é seguir o nosso Regulamento, claro que existe flexibilidades, mas a gente precisa ter algum norte enquanto coordenador de Colegiado (CCG 09).

Considerando os depoimentos elencados, percebemos que a utilização serve de respaldo tanto para a atuação dos docentes quanto dos coordenadores de colegiado, sobretudo na relação com os docentes que apresentam resistências a determinadas práticas:

[...] entendendo que pode ter resistência por parte do professor em mudar a sua prática, aí cabe a mim sinalizar: — “olha professor está no REG, os alunos têm toda razão e se eles chegarem até o Colegiado pedindo orientação, a orientação vai ser dada que eles levem isso adiante” (CCG 10).

A apropriação crítica dos documentos legais é fundamental para que o docente universitário desenvolva a sua prática pedagógica respaldada nas bases institucionais, e assim evitar problemas em decorrência da relação pedagógica (do docente) que desconhece os seus direitos e deveres, bem como os dos estudantes. Na verdade, as legislações não podem ser uma camisa de força, que restrinja a autonomia do docente, mas também não podem ser contrariados os princípios legais visto que esta atitude de desconsideração pode gerar inúmeros transtornos à aprendizagem dos alunos o que inclui a geração de processos administrativos, a serem julgados pelo colegiado, sem necessidade.

Esse processo de acompanhamento aos docentes assumido pela coordenação do colegiado é uma tarefa melindrosa e polêmica, na visão de alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação:

[...] o coordenador não tem espaço para isso e sempre assegurando isso a ele eu nunca procurei estudar isso, como eu poderia induzir o professor a fazer uma aula dinâmica. Eu, particularmente, nunca procurei tentar uma condução diferente (CCG 03).

Eu acho que muitas vezes é necessário o acionamento de alguns mecanismos de ordem legal para despertar nas pessoas o compromisso que elas devem ter e que elas espontaneamente não estão manifestando ou não desejam manifestar. [...] Eu acho que poderia se tentar diversas formas, primeiramente uma forma de sensibilização e de envolvimento, se não desse certo e existe lastro legal, acionemos os mecanismos para que realmente as pessoas possam pelo menos despertar para a necessidade de se envolverem mais. Afinal de contas, a finalidade principal de uma instituição de ensino, é formar pessoas (CCG 12).

A autonomia docente não pode ser vista como sinônimo de autossuficiência e individualismo, ainda mais considerando a ausência de formação pedagógica para o exercício da docência (CONTRERAS, 2012). Nesse sentido, a intervenção do coordenador de colegiado de curso de graduação precisa ser sempre no sentido de provocar a reflexão, o desequilíbrio cognitivo, a mudança consciente e voluntária do docente, para que ele seja capaz de fazer de forma semelhante com seus estudantes e, portanto, não se caracterizaria como ataque à autonomia.

Por mais que as situações sejam de tensão, os coordenadores de colegiado não podem se furtar de enfrentar as situações que incidem na autonomia do seu papel e na interferência da autonomia docente, sendo a sua capacidade de diálogo o caminho assertivo para dirimir os problemas e gerar uma reflexão dos docentes, a fim de que eles se revejam e modifiquem suas posturas no que tange à sua prática de ensino e a relação que estabelece com os estudantes de graduação (FREIRE, 1996; VASCONCELOS, 2002).

O reconhecimento por parte do docente da sua carência de formação pedagógica se configura num importante passo para a mudança da sua prática, revelando uma abertura para superar as suas lacunas pedagógicas, conforme podemos ver nos depoimentos subsequente.

[...] Tem uma dimensão individual, pois todo professor tem que ter esse compromisso [...] Antes da institucionalidade, tem que ter o individual, porque ele foi formado para isso, mais eu acho que acima de tudo é essa compreensão que você tem que estar aberto, tem uma dimensão aí que ela é pessoal. [...] O individual tem que ter isso, essa disposição. Se ele não tem, tem de buscar com uma leitura, com um cinema, com música, com todo arcabouço teórico que aquele assunto apresenta, com essas pesquisas que já foram realizadas com aquele assunto (CCG 10).

Quando eu cheguei aqui eu fui assistir as aulas da professora fulana de tal (supressão do nome da professora), pedi autorização a ela, e falei: "professora, eu posso assistir suas aulas?". Porque ela falava muito dessa questão dos métodos de avaliação. Assisti algumas aulas, para mim foi super importante. Confesso que fiquei um pouco receosa, eu, enquanto professora da Instituição estar dentro da sala de aula com os alunos, muitos me olhavam e pensavam "o que está professora está fazendo aqui?". Mas, para mim foi super importante, assim como tem colegas que têm essa necessidade e que muitas vezes a própria Instituição não entende (CCG 07).

Frente à formação pedagógica, um dos coordenadores de colegiado de curso de graduação identifica a existência de três posturas distintas dos docentes:

Eu vejo três perfis diferentes de docente: aqueles que querem e buscam o auxílio e espontaneamente vem e procuram ajuda; o outro, aquele que sabe que tem lacuna, mas não procura ajuda, mas se a ajuda chegar e integrar, ele pode sim, refletir e melhorar de postura. E tem aquele terceiro perfil, que não quer de fato pensar nessa mudança de postura. Para eles, a parte deles, eles fazem muito bem,

então, para que eles vão se preocupar com essa formação pedagógica que não é pertinente a ele, mas que daria trabalho e poderia gastar o tempo que ele teria, fazendo outra coisa que ele acha mais importante (CCG 01).

A formação pedagógica se coloca como um caminho favorável à aprendizagem profissional do docente universitário, na medida em que provoca os docentes a pensarem sobre o seu ofício e sobre as possibilidades de superar as lacunas formativas que os impedem de se tornarem profissionais do ensino cada vez mais comprometidos com a formação dos seus estudantes. Por intermédio de uma formação e de um acompanhamento pedagógicos, ao receber o apoio da instituição, o docente terá a oportunidade de conhecer o contexto de trabalho e a cultura profissional, bem como partilhar experiências com os pares.

Entretanto, a formação pedagógica precisa ser pensada à luz de concepções de formação mais amplas, que considerem a complexidade do ofício de ensinar e de estratégias as mais diversificadas possíveis, extrapolando a lógica de cursos e de prescrições pedagógicas. Assim sendo, essa concepção de formação pedagógica precisa estar centrada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e, para isso, é indispensável a valorização da reflexão sobre a prática, a visão crítica sobre a sua profissão e a capacidade de investigar sobre o ensino, ao tempo que se encontra no exercício da docência. Essa postura proativa diante da profissão, não apenas favorece a autonomia, mas também aponta para descobertas importantes capazes de influenciar nos desejos, nas motivações, nas crenças, nas convicções, nos saberes, nas competências e, principalmente, nos valores que se manifestam nos comportamentos e nas atitudes dos docentes universitários.

Entretanto, na visão da maioria dos depoentes, ainda é grande a resistência dos docentes a participar de ações voltadas para a formação pedagógica, como demonstram os depoimentos:

Ao chegar na Universidade a gente até criou uma grande expectativa, porque houve uma proposta para a formação continuada dos docentes aqui na UFRB, mas também houve muita resistência e os docentes achavam que não precisavam, inclusive, eu fui uma das que solicitei essa formação, como venho solicitando (CCG 07).

Mas aí a gente tem outra dificuldade, é trabalhar com capacitação de nossos docentes, isso é complicadíssimo [...] Eu nunca tive tanta dificuldade de trabalhar com a formação [...] de outros profissionais [...] como a gente tem para trabalhar com formação docente (CCG 09).

A representação de que para ensinar basta dominar os conhecimentos específicos ainda é bastante difundida entre os docentes. Na maioria das vezes, essa ideia está centrada numa compreensão limitada das dimensões da Pedagogia, que é entendida como sinônimo de "educar crianças", mesmo sabendo que o seu público-alvo é majoritariamente adulto. A ausência de saberes pedagógicos, torna a ação docente limitada, gerando diversos prejuízos ao processo de ensinar e de aprender.

Sob a ideia de que já está pronto, o docente apresenta inúmeras resistências, as quais impedem que ele supere as suas lacunas formativas.

A resistência estabelece-se naturalmente nas práticas pedagógicas, porque as lógicas de ensinar e de aprender não são lógicas lineares, nem lógicas paralelas. São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender (FRANCO, 2015, p. 612).

Diante do exposto, observamos que as diferentes lógicas convivem entre si, gerando contradições e fazendo emergir possibilidades que se encontram na necessidade de aprender a ser docente como um movimento imediato que deve começar com a expressão do desejo e do reconhecimento de que é preciso mudar.

Nesse contexto, cabe esclarecer que nem toda resistência à mudança se explica por comodismo. Independente da justificativa, explicar a resistência pelo comodismo é uma falsa questão, pois, mudar requer trabalho e desejo de fazer a diferença. Resistir, “[...] não requer menos esforço. Toda mudança é movimento, pois a própria tentativa de inibi-lo requer uma força contrária com equivalente tensão. A resistência nada mais é do que a mobilização em sentido inverso” (ROSA, 2002, p. 30).

Para superar a resistência, é preciso que os docentes universitários enxerguem que é preciso mudar as suas posturas e práticas pedagógicas, e o investimento na formação pode ser uma alternativa. Entretanto,

[...] toda mudança nasce, assim, do casamento entre a necessidade e o desejo. [...] Não há facilidades para quem se lança a esse desafio. Suportar as pressões externas – além das internas – faz parte do intento. Certamente este é o preço a ser pago pela ousadia de ser diferente. Por causa disso muitos desistem (ROSA, 2002, p. 24).

Quando instados a refletirem sobre as possíveis causas da resistência dos docentes à formação pedagógica, num processo de tateamento, identificam fatores que responsabilizam os docentes:

[...] às vezes, a instituição até oferece possibilidade de um aprimoramento, uma formação continuada e ele não participa simplesmente porque ele não consegue visualizar qual é o grau de relação que essa formação continuada pode ter com a sua prá-

tica do dia a dia. Mas é o mesmo docente que vai ficar nos corredores se queixando (CCG 12).

Às vezes é a superlotação de coisas do professor, porque nós temos ensino, pesquisa, extensão, tem professores que têm N números de orientandos. Eu compreendo isto, eu também estou sufocada com orientandos, de pesquisa de Doutorado, Coordenação de Ensino, tudo (CCG 02).

Eu acho que essa cultura que a gente tem, essa coisa do produtivismo, isso muitas vezes cria barreiras, porque a gente vive tendo que cumprir números. Isso acaba engessando muito tudo isso, sair um pouco dessa aura que paira sobre os professores, sobre a academia, de que a gente precisa ter um professor produtivo (CCG 07).

O docente tem muito trabalho, essas horas que a gente dá de ensino, quando você junta com extensão, com pesquisa, então, assim, não são todos, mas você tem uma grande maioria de docentes com a carga muito pesada. Os Centros que têm pós-graduação mais peso ainda. [...] Tem docente que faz pesquisa, ensino, extensão dentro das comunidades, representação, [...] e às vezes pensa que "ah, é mais um trabalho", eu acho que tem a ver com isso também (CCG 09).

O quadro de professores que é reduzido, porque carga horária mesmo todos praticamente estão no limite, porque a gente tem 15 professores para dar conta de um Curso, aí não tem como; e tem professores que têm outras demandas de gestão também, tem um acúmulo de funções (CCG 08).

A maioria das explicações se relaciona a condições objetivas. A condição subjetiva, neste caso, a falta de clareza do sentido da formação para o enfrentamento dos desafios da prática é sinalizada por apenas um coordenador de colegiado de curso de graduação. Este aspecto é fundamental e evidencia a importância de as propostas de formação partirem das necessidades dos docentes. Necessidades que nem sempre os docentes têm consciência, mas que estão subjacentes nas queixas, no desânimo, no sentimento de impotência e que podem ser reconhecidas, sistematizadas, construídas em espaços de compar-

tilhamento das experiências de ensino entre os pares, mobilizados pelo colegiado. Tais espaços, além de se configurarem como formativos, provocam a abertura para a participação em outras experiências formativas, negociadas com os próprios docentes.

Ensino-aprendizagem e perspectivas da qualidade

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem, essencialmente, relacionada a determinadas condições e fracamente associada ao seu resultado, ou seja, a indicadores que evidenciem a sua concretização na prática, em outros termos, a ênfase no como formar em detrimento de que sujeitos e profissionais formar, se evidencia na visão da totalidade dos coordenadores de colegiado de curso de graduação. Com efeito, a preocupação com as condições do processo formativo é referida, reiteradamente, por todos eles. Essas condições se referem a condições institucionais de apoio aos coordenadores; revisão das estratégias de ensino; mudança de posturas dos docentes e dos discentes, entre outras.

No que concerne às condições institucionais, a quase totalidade dos coordenadores de colegiado de curso de graduação fazem referência à importância do projeto político pedagógico do curso para orientar o processo de ensino-aprendizagem capaz de garantir aos estudantes universitários dos diferentes cursos uma formação sólida. Alguns apontam a necessidade de reestruturação dos mesmos com vistas à superação da fragmentação que tem marcado a estrutura curricular de vários cursos.

[...] um primeiro passo seria repensar o modelo de currículo que está posto e a partir disso promover uma maior integração nos componentes. Diante disso haveria uma maior integração entre os próprios docentes e contribuiria para a melhoria do ensino (CCG 08).

A maior problemática que eu vejo aqui e que preocupa demais os alunos é a estrutura do projeto pedagógico desse curso. Eu percebo que existem muitas componentes que não atendem de fato o que o egresso quer, se a gente considerar o cenário regional [...]. Nesse sentido, eu acho que a estrutura do PPC está precisando ser mexida (CCG 03).

Na perspectiva de destacar condições para a qualidade e não o que concebem por qualidade, além das condições de trabalho anteriormente discutidas, os depoimentos apontam a interdisciplinaridade como uma dessas condições.

A construção de projetos pedagógicos dos cursos mais integradores e interdisciplinares pode provocar os docentes universitários, que representam diversas áreas do conhecimento, a dialogarem em prol de uma conexão de saberes que seja capaz de fazer a diferença na formação dos estudantes (ANASTASIOU, 2010). Especialmente se esta não for concebida de forma restrita como:

interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os (CENTRO PARA PESQUISA E INOVAÇÃO DO ENSINO, 1970 *apud* FAZENDA, 2008, p. 18).

Em contrapartida, a interdisciplinaridade como potencializadora da qualidade do ensino pressupõe uma integração das disciplinas como uma maneira de superar a histórica fragmentação do saber (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2015). Contudo, essa ruptura não é uma tarefa fácil, pois demanda uma reflexão aprofundada no tocante às formas de construção do conhecimento e a adoção de uma atitude crítica relativa ao modo de pensar o conhecimento e o ensino, o que supõe uma renovação no processo formativo dos profissionais. Assim,

O desafio que a formação interdisciplinar neste momento adquire é a de incrementar nos próximos anos, sua capacidade de identificar os diferentes tipos de saberes em jogo no ato de ensinar, tomando-os como incompletos e sempre insuficientes (FAZENDA, 2015, p. 16).

A interdisciplinaridade, na formação de profissionais, pressupõe que o ensino ultrapasse a concepção hierarquizante de relação teoria e prática própria da racionalidade técnica, que supervaloriza a teoria e reduz a prática a espaço de aplicação de receitas e teorizações construídas fora desse contexto. A interdisciplinaridade autêntica decorre de uma concepção epistemológica que valoriza a inquietação, a problematização, os desafios da realidade cujas respostas circunscritas a abordagens disciplinares isoladas e dogmáticas não são possíveis. Mas esse aspecto não parece estar claro na percepção dos coordenadores de colegiado de curso de graduação.

Ainda no que tange a condições institucionais para a qualidade do ensino, os coordenadores de colegiado de curso de graduação apontam a reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, a ser assumida pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), como evidência o depoimento a seguir:

O NDE constrói e atualiza o projeto pedagógico do Curso e aquele projeto pedagógico do Curso que vai ser necessário para que o aluno tenha uma visão. Baseado naquele objeto que a gente vai construir o perfil do egresso e quem faz essa construção é o NDE. Agora, também cabe a cada professor seguir o que está previsto (CCG 03).

A composição estratégica do NDE, com a maioria dos docentes do quadro permanente e com perfil de liderança acadêmica, impõe uma responsabilidade com o ensino, mais também com a pesquisa e a extensão, que devem ser garantidas no curso, como dimensões que refletem o desenvolvimento institucional e dos estudantes. Trata-se de

uma instância importante para pensar nos indicadores de qualidade do ensino de graduação, especialmente no que concerne ao envolvimento dos docentes com o curso, e com ele tem a responsabilidade de implementar o PPC e garantir a consolidação do curso.

O NDE tem um papel importante não apenas na atualização do PPC enquanto documento, mas uma responsabilidade no processo de conscientização dos docentes que lecionam no curso, acerca do perfil de egresso que se pretende formar ao nível das concepções e das práticas desenvolvidas na direção do cumprimento dos objetivos e das metas programadas. Assim, é fundamental a criação de mecanismos de acompanhamento do curso de graduação e a emissão de *feedback* ao Colegiado, aos docentes e discentes do curso, tanto com relação as implicações decorrentes das mudanças nas diretrizes curriculares, indicando a necessidade de mudanças, quanto com relação ao diagnóstico e a promoção de soluções em prol da melhoria contínua da qualidade do ensino de graduação.

As condições para a qualidade relacionadas às estratégias de ensino contemplam aspectos como: metodologias de ensino motivadoras e prazerosas para os estudantes; articulação entre ensino, pesquisa e extensão e adoção de monitoria de ensino. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de qualidade deve ser motivador e prazeroso para os estudantes na visão de alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, como ilustram os depoimentos:

Eu percebo que os alunos estão cumprindo as componentes como se eles estivessem fazendo um dever de casa, sem prazer nenhum. Eu acho que a gente poderia pensar em como melhorar isso aí. Como fazer isso ser uma coisa mais prazerosa para os meninos? Eu estou tentando fazer alguma coisa para contribuir com a formação deles, porque assim eu acho que eu fiz bem o meu trabalho. Eu acho que isso vai ser bom para mim enquanto pessoa, independente da vida acadêmica (CCG 03).

O professor tem que ter uma dinâmica na sala de aula. Não usar apenas o quadro e falar, falar e falar [...] Nós temos que trabalhar esse lado também, inteligentemente. Incentivar os alunos, na própria sala de aula, fazendo projetos, seja na disciplina que for, incentivar o lado da pesquisa e da extensão. Os alunos são muito mais incentivados e conseguem até aprender melhor e dar melhores resultados na sala de aula (CCG 02).

Os depoimentos revelam sensibilidade em relação à pessoa do estudante e ao seu processo de aprendizagem, se aproximando das convicções de Almeida e Pimenta (2009) ao defenderem que a prática docente deve ser estimuladora do protagonismo dos estudantes para que eles se engajem e desenvolvam um pensamento autônomo, de modo que possam ser capazes de indagar a natureza do conhecimento com os quais têm contato durante o percurso formativo.

O desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes será cada vez mais efetivo, quanto mais dialéticas forem as vivências formativas, que considerem a pessoa do estudante com situações problematizadoras, que promovam a relação teoria prática, combinadas com métodos de ensino e aprendizagem que instiguem a participação, a pesquisa e o espírito crítico dos estudantes (TORRES; SOARES, 2014).

Cabe registrar que essas considerações dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, embora importantes, além de não revelar o que seriam estratégias motivadoras, posto que os argumentos utilizados indicam perspectivas genéricas do ponto de vista da formação, não contribuem para evidenciar o que concebem como qualidade do ensino e critérios para sua avaliação. Assim, elas se revelam limitadas por que não relacionam essas estratégias com o tipo de profissional que se pretende formar, revelando a ênfase no como, que se perde pela falta de clareza, em detrimento de que/qual tipo de profissional formar.

As metodologias trabalhadas precisam ser relevantes para o processo de desenvolvimento

[...] não só de competências específicas, mas também capacidades e competências horizontais, como sejam o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipas, a adaptação a mudanças (VIEIRA, 2013, p. 144).

As considerações dos coordenadores de colegiado de curso de graduação evidenciam uma sensação do que não está bom, mas a falta de formação pedagógica dos docentes em geral, inclusive dos que hoje ocupam o papel de coordenadores, dificulta uma reflexão mais aprofundada sobre as limitações do ensino e a formulação de alternativas.

Outra condição para a qualidade, ainda no que tange às estratégias de ensino, na visão de alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão:

Agora mesmo estou cobrando por e-mail quais são os projetos de pesquisa e extensão para divulgar para os alunos. A gente faz isso informalmente nesse sentido, porque existe um gestor de ensino e pesquisa que deve fazer esse papel (CCG 06).

Um ensino de qualidade seria um ensino onde o professor pudesse usar várias alternativas de ensino, mas que incentivassem os alunos também à pesquisa, isso é fundamental (CCG 02).

Aqui fica também evidente a falta de clareza acerca do que seja essa articulação, sobre o que é ensino com pesquisa e qual o sentido disso para a qualidade do ensino, provavelmente em função de que a própria qualidade do ensino é um aspecto para eles também indefinido.

A promoção da indissociabilidade entre essas três atividades que caracterizam o sentido da universidade vai ao encontro da qualidade do ensino numa perspectiva transformadora (CUNHA, 2012a; SOM-

MER *et al.* (2012), devendo ser assumidas tanto pelos gestores, quanto pelos docentes universitários, embora também possam ser provocadas pelos próprios estudantes.

De acordo com as propostas de Aquino e Puentes (2011) a qualidade do ensino apoiada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão demanda um processo pedagógico que considere os aspectos curriculares, o contexto social e as relações (inter)subjetivas de maneira a potencializar o desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes, futuros profissionais.

A monitoria é outra estratégia, percebida por alguns, como facilitadora da qualidade do processo de ensino-aprendizagem:

Outra coisa é a questão de monitoria, então, você tem várias modalidades pedagógicas do Curso onde a relação aluno e professor é mais direta. [...] Então, essa distribuição de tarefas entre professores deveria ser muito mais assim, não vou dizer obrigatória, mas, mais cobrada. Então você tem ensino, mas você deveria ter atividade de monitoria que é outra modalidade de ensino muito importante (CCG 04).

A monitoria é uma ação com potencial formativo que precisa ser melhor explorada pela universidade e pelos docentes, não devendo servir como divisão da tarefa pedagógica do docente com os monitores em determinadas componentes curriculares. Diante disso, a monitoria precisa assumir um princípio educativo e formativo, posto que o estudante universitário, ao assumir o papel de monitor, não apenas consegue aprender mais sobre algo que já teve a experiência de conhecer em semestres anteriores, mais também ajuda no processo de aprendizagem dos pares, junto aos quais media a formação.

Nessa perspectiva, docentes e monitores vivenciam um movimento novo de partilha de saberes e um compromisso de tornar o conhecimento acessível àqueles para quem se ensina a aprender.

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 01).

Nesse processo o conjunto dos estudantes que se beneficia da monitoria também amplia suas chances de aprender, pois o monitor pode ter mais facilidade de traduzir determinadas ideias e conteúdos, através de uma linguagem compreensiva para os colegas. Contudo, é válido lembrar que os programas de monitoria da universidade não possuem um caráter universalizante, na medida em que os editais costumam ofertar um número restrito de vagas (para monitoria remunerada e voluntária).

A adoção de estratégias de ensino motivadoras e participativas depende da forma como os docentes lidam com a ambiguidade da função docente, que conforme um dos coordenadores de colegiado de curso de graduação envolve, de um lado, a promoção da autonomia intelectual do discente e, de outro, a aquisição de conteúdos:

A função de um professor ela é uma função tensionada entre duas exigências totalmente contraditórias. Uma primeira exigência é levar os estudantes a certa emancipação intelectual, de forma que eles se consolidem como pessoas e, do outro lado, você tem como um dos instrumentos o aprendizado, só que o aprendizado, de fato, passa por uma relação didática. Mesmo assim, podemos ter atitudes pedagógicas que amenizem esse fato, mas no fundo, você está ofertando uma competência, um conhecimento e você têm na frente estudantes que, *a priori*, não têm esse aprendizado sistematizado. Então você navega entre essas duas exigências

contraditórias. Têm pessoas que não conseguem fazer esse equacionamento, então, têm pessoas que reagem mais no segundo polo da contradição e se colocam como os donos do saber e não levam em conta o fato que dialogam com indivíduos que estão num estágio de amadurecimento, mas que estão evoluindo como pessoa (CCG 04).

A promoção do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes é fundamental tanto para a sua formação cidadã, quanto para a sua formação profissional. *"Todos ellos confluyen en una misma dirección y en un mismo sentido, el de promover una enseñanza universitaria dirigida a formar aprendices, y futuros profesionales, capaces de usar el conocimiento de forma autónoma y estratégica"* (POZO; MONEREO, 2009, p. 28).

Considerando a nova cultura de ensino e de aprendizagem, é preciso investir em novas formas de pensar a construção do conhecimento, sem perder de vista a importância de continuar aprendendo ao longo da vida. Além disso,

valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, situar-se no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (referentes tanto a valores pessoais quanto a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos nos cursos de ensino superior (MASETTO, 2012, p. 48).

Essa noção vai ao encontro da formação emancipatória na medida em que combina princípios que aludem os conhecimentos da profissão, a capacidade crítica para lidar com esse conhecimento e uma visão mais crítica acerca da sua aplicação na sociedade. Entretanto, o investimento na autonomia, nas competências cognitivas complexas e na competência técnico-profissional, que deveriam ser metas principais dos docentes e dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, não se desenvolve por meio da acumulação de conteúdos, e sim mediante a vivência de situações formativas que oportunizem a problematização,

a análise crítica e a proposição de soluções para situações desafiantes do contexto da prática profissional, e não com um ensino centrado na transmissão de conteúdos (CONTRERAS, 2012; MONEREO; POZO, 2009; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

A natureza da avaliação da aprendizagem, especialmente, a qualidade do *feedback* docente é outra condição da qualidade do ensino apontada por alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação:

Quando a gente fala de avaliação tem que ter retorno, se eu vir que não dou conta de corrigir 30, eu peço em dupla e corrijo, mas eu tenho que devolver 15 (CCG 05).

Tem professor que não entrega a prova, trabalho, texto, só lança a nota e pronto, se está na final ou se não está. A gente já teve casos de professor botar aprovado, reprovado, aprovado, reprovado, sem nota, sem nada, e colocou a lista na porta da sala, não lançou a nota no Sagres. Só colocou lá fulano, aprovado, cicrano, reprovado, beltrano, final e marcou a final (CCG 08).

A fragilidade do *feedback* das avaliações, também, se expressa na avaliação dos seminários, na visão de diversos coordenadores de colegiado de curso de graduação, como evidenciam os depoimentos:

O professor deve apontar se os alunos estão ou não estão no caminho correto do que ele imagina que foi aquela exposição oral que se chama de seminário. Nesse momento, ele poderia ter indicado melhorias: – "Olha, tal conteúdo não foi bem explorado, ou vocês se dedicaram a explorar determinado tópico e não colocaram os outros que são importantes também. Vocês não trouxeram os autores de referência para esse conteúdo". Coisas assim, que não podem simplesmente deixar passar em branco, ainda mais com alunos que estão chegando à universidade, no primeiro semestre e não tem tanto domínio dessas exposições orais, e não foram devidamente orientados (CCG 01).

É uma turma que está entrando na Universidade, que muitas vezes não têm conhecimento, como

eles mesmos falam, da técnica de seminário, elaboração de trabalhos acadêmicos e eu acho que caberia uma intervenção maior, um diálogo maior por parte da coordenação no intuito de sanar esses problemas para turmas posteriores e minimizar esses problemas (CCG 08).

Um ensino de qualidade não é mais uma relação de si com si mesmo, o ensino de qualidade é uma relação com os outros também. Você tem que entender a diversidade, você tem que entender direito de minoria, toda essa questão da cidadania, você tem que ter uma visão mais moderna, mais aberta (CCG 04).

Esses depoimentos, embora não explicitem características a serem desenvolvidas no egresso, que possam ser avaliadas se foram atingidas ao final da trajetória formativa, avançam no sentido de reunir elementos os quais se aproximam de uma definição do ensino de qualidade. Nesse sentido, apontam o respeito à diversidade, o investimento na formação para a cidadania, a vivência democrática e pautada no diálogo entre docentes e discentes na perspectiva do empoderamento dos estudantes.

Esses são alguns aspectos que contribuem para a formação de profissionais autônomos, éticos, colaborativos e para “[...] um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores” (MASETTO, 2012, p. 45). Essas dimensões evidenciam que existe uma íntima relação entre cognição e afetividade.

A área cognitiva compreende o aspecto mental e intelectual do homem: sua capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar. Ela não poderá se esgotar em assimilar algumas infor-

mações ou conhecimentos obtidos e repeti-los (MASETTO, 2012, p. 46).

Diante das premissas colocadas é necessário que os docentes universitários conheçam a pessoa do estudante, aproximando-se deles, e compreendam as suas expectativas, como afirmam os depoimentos:

[...] o aluno se sente desmotivado para fazer aquilo e o professor se sente desmotivado para estar fazendo aquilo junto com ele. O professor acha que está ali para cumprir tabela, o aluno também acha que está ali para cumprir a tabelinha dele e pronto. Então, acaba que aquilo ali não foi uma construção, não foi formar, porque formar a gente não pensa só em integralizar o curso (CCG 03).

Eu sempre falo: "a gente não pode rejeitar os alunos", muito pelo contrário. Apenas ouvindo eles a gente pode esclarecer nossos problemas e tentar resolver os deles. Agora, assim, não se pode dar intimidade ao aluno, você tem que dar certo limite, dessa barreira você não passa. Eu faço isso com meus alunos, eu respeito, eu dou ouvido ao que eles dizem, eu tento ser o mais paciente possível com eles, mas também quando é alguma coisa que não tem jeito eu sou muito rígida também. Mas, em geral, sempre prezo pela comunicação (CCG 02).

Assim, a prática docente precisa valorizar o aspecto afetivo-emocional, pois ele contribui para o desenvolvimento das dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, mas antes, leva em consideração aspectos do próprio sujeito, já que o,

desenvolvimento na área afetivo-emocional supõe crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos de que se dispõe, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Supõe desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, do trabalho em equipe e do relacionamento cooperativo e solidário e da corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 46).

É fundamental que as universidades e os docentes abram espaços para as expressões afetivas, pois assim os estudantes serão es-

timulados a desenvolverem certos aspectos que ganham sentido na relação com o outro, a partir da atenção, do respeito, da cooperação e da superação das inseguranças próprias da idade e até mesmo aquelas que estão relacionadas ao afastamento dos familiares (MASETTO, 2012), no caso dos estudantes que vivem distantes de suas residências. A criação de espaços para as manifestações de afeto na universidade faz emergir laços de amizade ao mesmo tempo em que forma o estudante enquanto pessoa e profissional, e para isso o estabelecimento de vínculos, a compreensão de si no grupo é fundamental para a promoção de relações saudáveis na formação universitária.

A postura de respeito implica a disposição para conhecer os estudantes e sua realidade:

[...] eu acho que o perfil dos alunos é muito diferente. Diferente de outras profissões, o professor tem que se moldar à turma, todo semestre. Além de se moldar à turma, ele tem que se moldar a cada um daquela turma (CCG 03).

[...] eu tenho professores muito compromissados, acho que vieram de uma formação que lhes permitiram ver o aluno. Tem muitos professores que conhecem o aluno e tentam ajudar através de PIBIC, projetos de pesquisa, práticas de extensão. Eu tenho isso, que é muito salutar, muito importante dentro do Curso. Essa sensibilidade, eu acho que a gente tem muito professor dentro do Curso assim, que tem essa escuta e isso é gostoso, isso é bom, você ter colegas assim (CCG 06).

A postura de respeito pressupõe negociação e transparência, a fim de conquistar a qualidade do ensino:

Eu acho que esse conceito de qualidade é muito complexo. Ele envolve vários determinantes, mas pensando na minha prática enquanto docente, eu creio que o êxito que eu consigo alcançar é quando construo uma relação dialógica muito boa com meus alunos. Isso não quer dizer que eu os deixe

fazer o que querem, nem que eles são responsáveis pelas decisões que devem ser tomadas no componente. Eles são coautores do processo (CCG 01).

Eu acredito que primeiramente tem que ter comprometimento, buscar outras estratégias, escutar o aluno. Inicialmente, o professor não deve chegar com o planejamento pronto, com o plano de ensino pronto, ele deve levar para a discussão no primeiro dia de aula. Eu acredito que isso é fundamental, que ele deve ouvir as demandas dos discentes (CCG 08).

O exercício da transparência e da negociação na condução do processo ensino-aprendizagem, além de oportunizar o engajamento consciente do estudante é, em si, formativo, pois promove o desenvolvimento de competências socioafetivas, da capacidade de colocar seus pontos de vista, da reflexão sobre os argumentos dos demais e suscita a assunção de responsabilidades.

É desejável que o comprometimento manifesto pelos docentes universitários, na relação interpessoal, na mediação do processo formativo dos estudantes, esteja respaldado nos princípios democráticos.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar *com*, é falar *impositivamente* (FREIRE, 1996, p. 127-128 – grifos do autor).

Esses aprendizados são fundamentais, considerando-se que, ao final da trajetória no curso de graduação, a universidade deverá ter formado profissionais autônomos, com capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades. Portanto, pensar o processo pedagógico em regime de coautoria – docente e estudantes – é a chave para a

qualidade do ensino, ainda que se reconheça que se trata de uma tarefa complexa e que envolve diversos outros fatores.

Entretanto, alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação revelaram, a partir de sua experiência, que a atitude de desrespeito para com os estudantes tem acontecido com frequência, o que segundo eles compromete a qualidade do ensino.

A gente já teve professor que falou assim: - "ah, pode abrir processo, eu sou concursado". Essa questão da estabilidade que eu acho que não tem, mas as pessoas pensam que tem (CCG 05).

[...] Situações de humilhação, de constrangimento, de não cumprimento de ementa; todas elas são extremamente prejudiciais ao docente (CCG 10).

[...] Já escutei alunos dizendo que tem professores meio grossos e arrogantes e inclusive eu pedi ao coordenador de área que conversasse com esses professores para não manchar a imagem dos outros professores também (CCG 02).

A situação geral de desrespeito indica ausência de bom senso, indisponibilidade para o diálogo e uma postura autoritária por parte dos docentes. O resultado disso é o confronto entre docentes e estudantes que, em decorrência da falta de diálogo o qual não foi iniciado e nem tampouco esgotado, segue para a abertura de processos e a exacerbção dos conflitos em sala de aula, gerando um clima de ameaça e represálias legitimado por relações de poder que só prejudicam o processo ensino-aprendizagem.

Consoante ao exposto, Freire (1996) adverte que o docente necessita vigiar a sua prática e o uso do bom senso, de modo que uma coisa esteja imbricada na outra. Uma explicação possível para isso, segundo esse autor é que

[...] não resolvemos bem, ainda, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com auto-

ritarismo, licença com liberdade [...] O exercício do bom senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no "corpo" da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso (p. 68-69).

Dentre as posturas docentes que, reconhecidamente, podem contribuir para a qualidade do ensino estão a reflexão sobre a prática, como ilustram os testemunhos:

[...] Todo o professor deve ter a capacidade de se autoindagar e melhorar a sua forma de ensino, então, esses problemas são mais de carácter pessoal e do próprio orgulho e arrogância do docente (CCG 02).

[...] eu acho que aqueles que querem de fato pensar nessa qualidade e identificam através de uma reflexão que ele faz da sua própria prática, que eles necessitam mudar, eles procuram algumas orientações. Principalmente aqueles que são ditos da parte técnica, específica do curso (CCG 01).

A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para a conquista permanente da qualidade do ensino. Contudo, o docente precisa perceber a importância dessa relação e a parte que lhe cabe nesse processo, tendo em vista a sua complexidade (teoria e prática), os investimentos necessários (condições materiais, tecnológicas, etc.) e os atores envolvidos (estudantes, docentes e gestores).

Desse modo, a docência orientada à qualidade do processo ensino-aprendizagem precisa ser indagada pelos docentes individual e coletivamente e, a compreensão dessas relações – prática pedagógica e ensino de qualidade,

[...] precisa fazer sentido para cada sujeito e ter como centro a reflexão sobre as próprias práticas; as justificativas de suas escolhas, que têm raízes nas dimensões subjetiva, histórica, cultural e polí-

tica, configuram o ato pedagógico como um amálgama complexo; e a articulação com as produções teóricas do campo das ciências da educação na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, como um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade, próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações (SOARES; CUNHA, 2010, p. 101-102).

Assumir a reflexão sobre a prática pedagógica como aspecto fundamental para a qualidade do ensino possibilita ao docente universitário investir no seu processo de autoformação rumo ao desenvolvimento profissional docente. Implica assumir-se como aprendiz, com disposição para rever o seu jeito de ensinar ao se dedicar ao processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática é crucial para instigar os docentes a transformarem as suas ações profissionais, pois,

[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. Sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Todavia, a reflexão sobre a própria prática, a autoavaliação docente, na visão de alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, não faz parte do cotidiano de muitos docentes:

[...] falta muitas vezes um processo de autoavaliação. Se a gente não faz essa autoavaliação e uma avaliação dos processos, ao final do semestre, ou no meio do semestre, e um momento de diálogo com os alunos, eu acho que afeta muito a quali-

dade do ensino porque desconsidera muito o aluno como interlocutor do seu processo de ensino e aprendizagem. Coloca o professor numa situação hierárquica muito superior e aí o professor não reflete sobre o seu fazer (CCG 11).

É difícil a gente entender que este profissional se considera docente. O primeiro aspecto que eu coloco é justamente uma questão de identidade, será que ele compreende o que é ser um professor, um docente, porque no meu ponto de vista é uma série de procedimentos enviesados que o distancia demais de um educador (CCG 12).

A autoavaliação consiste num importante instrumento de diagnóstico para que o docente universitário avalie o seu trabalho. Através desse processo o docente tem condições de analisar os critérios e propor indicadores para aferir a qualidade do ensino superior e a qualidade da aprendizagem dos estudantes, tomando como base o perfil do egresso que se pretende formar (CUNHA, 2014). De acordo com Castanheira e Ceroni (2007, p. 725) "o foco da qualidade de ensino e do sucesso da aprendizagem está diretamente ligado à atuação do professor em sala de aula e em suas atividades acadêmicas. Assim, existe a necessidade da fixação de metas para o sucesso da empreitada".

A autoavaliação docente na universidade pode contribuir para o processo de mudança das práticas na medida em que os docentes estiverem sensibilizados e conscientizados a investir na melhoria da qualidade do seu ensino (CASTANHEIRA; CERONI, 2007), e esse movimento implica análise, reelaboração, aplicação e reflexão pedagógica constante. Cabe ressaltar, porém, que a cultura da autoavaliação deve fazer parte da avaliação interna das instituições de ensino superior e envolver todos os atores que compõem a comunidade acadêmica. Esse destaque é importante a fim de partilhar as responsabilidades em torno da qualidade do ensino de graduação, que depende sobremaneira do trabalho dos docentes, mas também dos outros atores que ajudam as universidades a funcionarem.

A avaliação do docente pelos discentes foi lembrada por alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação como condição para a qualidade do ensino. Realizá-la no âmbito do curso, a cada semestre, pode ser positivo no que diz respeito à mudança de postura na relação pedagógica com os estudantes:

[...] é através dos alunos, quando eles vêm como detonam os alunos, o que eles criticam dele, que muitos professores se tocam, dizem "nossa, realmente, minha situação está crítica". Nem todo mundo consegue fazer uma autoavaliação. Todo final de semestre eu me avalio, como foram meus alunos, qual foi a minha postura e como eu posso melhorar, mas nem todo mundo tem esse trabalho, então uma forma muito eficiente é a avaliação dos estudantes para com os docentes. Isso tem mudado muita a postura de professores aqui e o Diretor do Centro disse que esse semestre ia voltar com esse tipo de avaliação (CCG 02).

O processo pedagógico precisa indicar pistas à avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O ensino eficaz, em uma perspectiva construtivista, é o ensino que consegue ajustar o tipo e a intensidade da ajuda proporcionada às vicissitudes do processo de construção de significados realizado pelos alunos. A avaliação do ensino, portanto, não pode nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem [...] Quando avaliamos as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos. Em sentido estrito, a avaliação nunca é apenas do ensino ou da aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem (COLL; MARTIN, 1998, p. 213).

Para que a avaliação docente cumpra realmente o seu papel, ela precisa ser compreendida numa perspectiva mais ampla e democrática, como um caminho por meio do qual docentes e discentes avaliam o processo ensino-aprendizagem, os papéis de cada ator envolvido na cena pedagógica e a relação estabelecida entre ambos em torno

das ações que desenvolvem juntos na universidade. Para Coll e Martín (1998), quanto mais intensas e complexas forem essas relações mais difícil será explorá-las em seus sentidos e em suas práticas. Para isso, é preciso que docentes e estudantes participem integralmente dos processos avaliativos, a fim de que possam viver os seus princípios e aprenderem a partir dos significados que são construídos nessas relações.

Apenas um coordenador de colegiado de curso de graduação sinalizou a importância do ensino estar comprometido com a formação pretendida, embora não avance no sentido de expressar quais seriam os atributos dos egressos a serem conquistados na sua trajetória formativa:

Para mim um ensino de qualidade é quando ele está direcionado àquela formação pretendida pelo curso. Se você faz uma componente solta, então você não qualificou o aluno naquela linha, naquela disciplina, não fez parte da formação de qualidade do aluno, aquela disciplina integralizou o curso para que o menino tenha diploma naquilo ali (CCG 03).

Um ensino de qualidade deve relacionar a dimensão mais ampla do processo formativo, devendo partir do perfil do egresso e de objetivos que extrapolem a dimensão disciplinar, mas que valorizem os sentidos existentes no interior do conjunto de componentes curriculares que dão sustentação à formação profissional dos estudantes. Todavia, é válido ressaltar que o coordenador de graduação não relaciona essas competências ao perfil do egresso, ao seu melhor desempenho como profissional.

Alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, mesmo falando, principalmente, do processo do ensino, sinalizam determinados atributos a serem conquistados pelos egressos:

[...] uma das primeiras coisas que o aluno tem que saber é aprender a ler e escrever, já que muitos chegam totalmente analfabetos na Universidade, e nós temos que lidar com essas situações. Eu puxo muito isso dos meus alunos, inclusive nas provas (CCG 02).

[...] a gente precisa, discente e docente, de formação política e isso tem a ver com a qualidade de ensino, porque a gente não vai pedir qualidade sem ter formação política [...] Tem que ter conhecimento para poder pedir, porque ninguém vai nos dar nada, a gente precisa ter formação política para formar pessoas críticas (CCG 09).

Um ensino que permita que o outro avance, que o outro aprenda, compreenda. Eu acho que um ensino que forme o aluno também como cidadão, uma pessoa que está ali, não só o aluno, mas o professor também (CCG 07).

Um ensino de qualidade é aquele que fomenta ou procura fomentar, ou tem todos os seus elementos para que o outro, que é o aluno, caminhe para uma autonomização intelectual, é um didatismo que encaminha para o autodidatismo. [...] Acho que qualidade é você entender que você está fazendo parte de um projeto revolucionário. Revolução de sentidos, revolução de paradigmas, revolução de posicionamento perante o mundo, que perpassa, acima de tudo, no mundo da sala de aula (CCG 10).

Um ensino de qualidade para mim é um ensino que está comprometido com a busca por tentar favorecer um processo que possa garantir que os alunos que saiam daquele componente curricular, daquela disciplina, e tenham condição de visualizar a contribuição daquele componente para a sua trajetória formativa e profissional. Eu acho que quando há uma percepção clara dos elementos que contribuam para aprimorar o senso crítico, a capacidade argumentativa, a capacidade de análise e o aluno percebe, então, eu acho que aí houve um processo exitoso e que teve relação com a qualidade. Eu acho que o aluno é o parâmetro principal da análise (CCG 12).

Os depoimentos apontam atributos diversos, pouco comuns entre si, mas que, ao que tudo indica, se complementam em torno de um perfil de egresso competente do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista sociopolítico. No que tange ao aspecto cognitivo se destacam: a capacidade compreensiva, a capacidade de análise e de senso crítico,

de argumentação, que, embora não tenha sido evidenciado pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação, naturalmente concorrem para a capacidade de aprender a aprender e para a autonomia intelectual.

Nesse contexto, é desejável que o processo de aprendizagem seja articulado ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas, como por exemplo, a compreensão, a crítica e o pensamento criativo, articuladas a habilidades básicas como a leitura, a escrita e a interpretação (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). A integração dessas competências é fundamental para o desenvolvimento de outros domínios necessários ao exercício profissional marcado por incertezas, a exemplo da tomada de decisões diante de situações dos dilemas da profissão.

Quanto às competências sociopolíticas, estas são referidas como: o senso crítico, a formação política e a cidadania. Esses elementos, apresentados de maneira vaga, remetem a uma determinada concepção de profissional, que não se restringe à competência técnica, envolve atitudes e valores éticos. Segundo essa concepção, o estudante universitário é visto em todas as suas dimensões: efetiva-emocional, cognitiva e atitudinal e social (MASETTO, 2003). Portanto, pensar na formação de profissionais requer considerar o desenvolvimento de competências gerais, com destaque para as atitudes, que são a chave para orientar transformações nas práticas pedagógicas e para ajudar a conceber, de forma mais consistente, os caminhos capazes de formar profissionais com qualidade.

PARTE V
DESAFIOS E FRUSTRAÇÕES DOS
COORDENADORES DE COLEGIADO

Lógica cartorial da coordenação de colegiado

A expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado do curso é assumida pelos coordenadores de colegiados de curso de graduação (CCG) que partilharam suas experiências na função. Com efeito, a unanimidade registrou desagrado em relação à carga excessiva de atividades burocráticas atribuídas a este órgão sob sua responsabilidade, como ilustra o depoimento:

Um grande desafio dentro da coordenação do Curso e que me frustra muito também, é que nós, enquanto coordenadores, fazemos um trabalho cartorial, difícil, de abrir processo, de encaminhar ofício e com isso a gente acaba perdendo um tempo precioso que é o tempo de pensar o Curso, o Projeto Político Pedagógico. Perdemos tempo com essas discussões que vão para além desse trabalho de despacho, de convocação, de ata (CCG 07).

Essa lógica concorre para que o papel dos coordenadores seja esvaziado de sentido, como apontam alguns deles, referindo-se à função:

Mecânica, embora eu procure fazer o mínimo mecânico possível. Mas desde quando eu entrei aqui, eu percebi que os meninos não falavam muito comigo, não falavam qual o problema que eu poderia ajudar, eles só apareciam "pró, assina aqui esse documento", "assinou, carimbou, tchau". Então, estava sendo assim uma coisa muito mecânica: – eu estou tentando quebrar um pouco isso aqui agora, ouvindo mais os meninos e ouvindo mais os professores (CCG 03).

Hoje, o coordenador de colegiado é um técnico, um tecnicista daqueles para resolver problemas de processos de alunos, transferência interna, externa,

coisas assim. Essas pendências, e não o fazer pedagógico. Nosso trabalho é mais o de administrar essas questões mais estruturais, mais do que pensar no Colegiado, de pensar o Curso, como a gente fazia na Educação Básica (CCG 06).

Essa lógica cartorial, denunciada pelos coordenadores de colegiados de curso de graduação, conforme Gonçalves (1984), além de tornar mais pesada a estrutura da universidade, revela a fragmentação do trabalho educativo, a separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na medida em que a responsabilidade de acompanhar os objetivos e as finalidades dos cursos é atribuída aos colegiados. Em contrapartida, a de cuidar dos meios, conteúdos, formas de produção e sistematização do saber, é delegada as áreas de conhecimento e dos docentes que delas fazem parte, como acontece em algumas universidades.

As críticas reiteradas relativas ao trabalho do Colegiado indicam que esse órgão está a serviço de um modelo de universidade burocratizada, distante de desempenhar sua função social.

A não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento, podemos sentir materializada na "não apropriação" de responsabilidade; na ausência da análise e da discussão de problemas relevantes para o curso e para a sociedade; na busca de manutenção da ordem através de um "fazer neutro", isto é, apolítico ou de interesse à política do poder; numa alienação educacional que se configura na ausência da capacidade de criar, de propor soluções autenticamente fundamentadas na sua realidade (GONÇALVES, 1984, p. 92).

Essa perspectiva contribui para o esvaziamento do colegiado e para a desmotivação dos seus membros de participar das reuniões, na visão de alguns coordenadores de colegiados de curso de graduação ilustrada nos depoimentos a seguir:

Têm colegiados desse Centro que não funcionam. Você convoca e não tem quórum. Aí tudo depende, no caso da eleição, tudo depende do grupo. Se o grupo aceita uma certa colegialidade, aí funciona.

Agora, se de fato o grupo é totalmente individualista, para o coordenador é muito difícil [...] para que o colegiado funcione é preciso convocar as pessoas, elas comparecerem, haver quórum, proceder aos encaminhamentos e o curso avançar" (CG04).

Quem não é membro do Colegiado (docentes e estudantes) não tem obrigação de comparecer às reuniões, apenas os membros do Colegiado, e essa situação demonstra uma fragilidade no nosso formato organizacional, já que não existe regulamentação para isso. Os coordenadores não têm autonomia para anotar e informar as faltas de quem não participa do Colegiado, exceto em relação aos membros do Colegiado que têm obrigação de participar que, salvo engano, não podem ter mais de três faltas consecutivas sem justificativa (CCG 11).

A esse respeito um dos coordenadores de colegiados de curso de graduação sugere que a participação mais ativa dos membros do colegiado pressupõe que o trabalho deste órgão faça sentido para eles:

No que tange aos colegiados, eu acho que um fator motivacional de qualidade que é extremamente importante é tratar; é discutir elementos que estão ligados ao próprio processo de ensino e aprendizagem em si, ou seja, é tentar romper um pouco com esse modelo cartorial que muitas vezes os Colegiados têm, que só lidam com os processos, e o tempo todo dedicado a isso e que não olham para a perspectiva pedagógica, tão importante para o curso (CCG 12).

O esvaziamento intelectual que a burocratização provoca, embora difícil de ser percebido, se expressa na tendência de culpar os docentes pela falta de compromisso e pelo individualismo. Porém, ao que tudo indica, não se aproveita a crise do funcionamento do colegiado para buscar coletivamente saídas de forma que as pessoas passem a ver aquele espaço, como um espaço potencial de crescimento e de (re)criação tanto administrativa, quando pedagógico-científica.

Considerando que o trabalho do colegiado é, essencialmente, coletivo e de representação das categorias, visando o bem estar das

pessoas através do atendimento das demandas apresentadas, faz-se necessário simplificar os processos a fim de dinamizar o trabalho dos colegiados e conferir agilidade aos processos, como uma forma de sobrar tempo para ser dedicado ao pedagógico.

A necessidade da superação da lógica cartorial no âmbito dos colegiados de curso de graduação é necessária e vem sendo reivindicada desde os anos finais da década de 1960 e, até hoje, pouco evoluiu em termos da mentalidade de se fazer gestão universitária nos mais diversos níveis (GONÇALVES, 1984). A virada em relação à mobilização das competências e atribuições do colegiado, para que assuma um papel mais proativo nas gestões administrativa e acadêmica ainda é um desafio que precisa ser perseguido e conquistado (SABADIA, 2000).

Dentre os aspectos aludidos, merece destaque o fortalecimento do colegiado como órgão coletivo, que visa à formação específica de todos os membros, de modo que possam aprender a promover ações nessa direção.

A sua opinião não é tão mais importante que a do coletivo. Nem todo mundo consegue fazer isso, não [...]. Se a pessoa não tem a postura de saber ouvir, de levar as decisões ao colegiado e aceitar o que delibera o colegiado, então ele não tem o perfil de fato de coordenador, porque ele vai querer tomar atitudes isoladamente e ele pode correr o risco de, ao ser questionado sobre essas atitudes, ter que assumir todos os vieses que vieram a partir daquele deslocamento. Quando é uma atitude colegiada com a anuência do colegiado, não foi o coordenador que decidiu, foi o colégio que decidiu. É isso que torna o processo extremamente democrático e todos eles estão respondendo por aquela situação que foi proposta e que foi dialogada (CCG 01).

A gente tem hoje um Colegiado que eu gosto bastante, tem os nossos problemas, nossas diferenças, mas a gente consegue dialogar. Devemos saber que esse lugar não é pessoal. Muitas pessoas às vezes não entendem, muitas vezes eu sou contrário a alguma coisa, mas levo a decisão do grupo, isso

é uma dificuldade grande, não só na coordenação. Então você vê as pessoas, às vezes, e já tivemos coordenadores assim, que a gente já deliberou algo em Colegiado e ele foi na área dois dias depois e colocou a opinião própria e que não foi a que o Colegiado tinha deliberado (CCG 05).

O reconhecimento de que os membros do colegiado precisam se apropriar melhor das suas atribuições é um passo importante para a conscientização de todos sobre o grau de responsabilidade que possuem no tocante ao trabalho de gestão, planejamento, organização, encaminhamentos e deliberação das ações que recebe, as quais são de interesse dos usuários do serviço.

Day (2004) afirma que para serem bem sucedidas as culturas de colegialidade devem se pautar na compreensão dos estados emocionais e motivacionais dos membros e, para isso, é preciso analisar o nível de comprometimento e os propósitos de cada um. Portanto, é imprescindível a construção de um clima de colaboração e, principalmente, de aprendizagem mútua entre os membros do colegiado, posto que existem decisões delicadas de serem tomadas e providências em nível da formação e dos conhecimentos do Colegiado que precisam extrapolar o que está regimentado.

É interessante um coordenador que não toma uma decisão isolada, mas um coordenador que está ali, colocando as suas angústias, para que os outros membros do Colegiado opinem e saia uma única decisão. Eu acho que é um movimento bem positivo. Se isso pudesse ser feito dentro de um Centro de Ensino, os coordenadores daquele Centro pudessem se unir para tomar uma atitude, levar as suas angústias para a direção de Centro, e que se não pudesse resolver, levasse para a Pró-reitoria de Graduação, já seria um movimento mais organizado, mais sistematizado (CCG 01).

Os nossos alunos estão fechados só em estudar, tem que ter atividades lúdicas, esporte, arte, música, etc. [...]. É tanto problema que você se fecha. Tem que ter confraternizações a cada período,

onde os próprios professores são mais acolhidos e outras formas, também é uma forma de incentivar o professor (CCG 02).

O Colegiado também é composto pela categoria estudantil e o NDE, não é? Então, para que os estudantes também tivessem condições de partilhar e participar desse processo [...] é preciso considerá-los como um interlocutor nesses casos, e não alguém apenas que está fazendo uma demanda de queixa. O estudante é um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de aprendizagem. A gente trata o estudante nessa perspectiva de interlocução (CCG 11).

A atuação dos coordenadores de colegiado precisa investir na promoção do diálogo e da participação, que são fundamentais para resolver as diversas questões que chegam ao colegiado do curso de graduação, para lograr êxito nas soluções com base no exercício da colegialidade e no estabelecimento de um consenso, ancorado na diplomacia, na imparcialidade, na adoção de medidas anti corporativistas e no respeito mútuo entre os atores (FREIRE, 1980, 1996, 2016; VASCONCELOS, 2002).

A superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado passa pela adoção pelos coordenadores de maior investimento na mobilização dos docentes para assumir responsabilidades relacionadas à condução do curso, como ilustra o depoimento:

No Colegiado do curso tem tido uma prática que eu acho que é interessante, que é reunião de professores do Curso. Essa reunião não é de Colegiado. Essa reunião não tem ata, os professores que ensinam as dimensões pedagógicas no Curso, no ensino de conhecimentos específicos e pedagógicos, se reúnem a cada dois meses e a gente conversa sobre o que a gente quiser conversar, não tem registro e, às vezes, é um tema de queixa de aluno em Colegiado, ou uma queixa que chegou aqui dessa forma, e eu não me senti à vontade para resolver (CCG 05).

Desse modo, torna-se necessário que os coordenadores e os membros dos colegiados desenvolvam as funções políticas inerentes ao trabalho dessa instância colegiada (FRANCO, 2002) e, com isso, exerçam uma liderança mobilizadora, que seja capaz de envolver as pessoas e instigá-las a mudar as suas posturas para alterar as suas práticas, resultando numa colegialidade mais coesa e produtiva.

A superação da lógica cartorial implica, também, tornar o colegiado um espaço de reflexão docente e de ressignificação das práticas de ensino:

No processo de coordenação, você precisa proceder um diálogo franco e aberto com o corpo docente, mas é raro a gente ver isso. [...]. Então, iniciando um processo de coordenação, obviamente você precisa identificar junto a esses que querem trabalhar onde estão as limitações, o que está faltando para a gente aprimorar o curso. O que está faltando para a gente poder conduzir esse curso de uma forma melhor? O que falta no processo formativo do professor? Isso é o próprio corpo docente que tem que dizer, é ele que tem que apontar (CCG 12).

[...] Tem que ter uma sensibilização por parte dos docentes, inicialmente, para poder saber onde está errado e tentar melhorar a sua prática, refletir sobre a sua prática. Ação partindo da reflexão [...]. Buscar fazer com que o docente reflita sobre a sua ação, repensar a sua prática docente; parte do planejamento também, o diálogo entre os saberes. Isso deve ser levado em consideração (CCG 08).

Investir na reflexão docente e na ressignificação das práticas de ensino pressupõe um papel protagonista do coordenador, ou seja,

[...] revelam desafios que precisam ser enfrentados pelos coordenadores constantemente, porque fazem parte do dia a dia do trabalho [...] São disfunções do professor, do seu papel, sobre a sua missão, sobre a sua contribuição institucionalmente falando em prol do processo formativo dos discentes e o quanto isso é também uma ação desafiadora para quem está em um cargo de gestão, para quem co-

ordena um curso, para quem está à frente desse processo, o qual precisa estar preparado para esse tipo de enfrentamento também (CCG 12).

Eu acho que o papel do coordenador é tentar fazer essa mediação em alguns processos; ele não precisa conhecer todas as áreas: acho que ele tem que ter conhecimento desse fazer pedagógico, dessa dinâmica; pensar na formação docente, pensar qual é o nosso papel de professor, saber dessas demandas que existem do que é ser professor, poder pensar sobre isso (CCG 06).

Um coordenador de colegiados de curso de graduação enfatiza a necessidade do coordenador se autorizar em primeiro lugar como gestor responsável pela qualidade do curso, ultrapassando a tendência ao corporativismo docente:

[...] a gente tende a olhar o professor primeiro como colega, na hora que a gente tem que tesar com algum colega, ter uma discussão acalorada, não levamos adiante [...] Quem está na gestão precisa assumir essa responsabilidade (CCG 10).

Contemplando as contribuições de Day (2004) e Korthagen (2009), cabe destacar que a reflexão sobre a prática induz o professor a sair da sua zona de conforto, a romper com as práticas convencionais em direção à mudança de comportamentos e atitudes profissionais. Assim, o trabalho do Colegiado, sob a mediação do coordenador de curso de graduação se afirma pela provocação aos docentes a reverem as suas práticas ao tempo em que se reveem como profissionais da docência, adotando dispositivos marcados por propósitos e valores que acenam para contextos de mudanças no interior da pessoa e das práticas pedagógicas que desenvolvem.

O coordenador de colegiado tem um papel de agente social de mudança, que não age sozinho, mas em grupo, posto que no seu trabalho necessita interagir, mobilizar, sensibilizar e envolver a todos, cingir cada categoria de modo particular, na busca pela qualidade das ações do curso.

Neste sentido, podemos dizer que há uma rede de interações entre os indivíduos. A partir destas interações, o sujeito pode referenciar-se no outro, encontrar-se com o outro, diferenciar-se do outro, opor-se a ele e, assim, transformar e ser transformado por este. A palavra interação pressupõe a ação que se exerce com duas ou mais pessoas, nos remetendo, portanto, a uma ação recíproca. A ação de interagir é uma ação social, na medida em que envolve mais de um sujeito, em que a ação de cada um é dirigida para o outro ou decorrente da ação deste. Neste sentido, pode-se dizer que as ações são reciprocamente orientadas e dependentes entre si (BASTOS, 2010, p. 162).

A ação interativa do coordenador nesta direção guarda coerência com o que se espera que os docentes assumam com os estudantes, isto é, que interajam com eles e demonstrem um compromisso com a ética que regula a sua prática profissional, com as histórias de vida e com as diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, torna-se pertinente investir na mudança de atitudes dos estudantes, para que eles construam uma relação de maior compromisso com sua própria formação.

A superação da lógica cartorial de funcionamento dos colegiados de curso desafia os coordenadores a desenvolverem a capacidade de mediar a relação entre os docentes e discentes, especialmente, nos momentos de conflito, conforme apontam os depoimentos:

Eu entendo que o Colegiado do Curso é uma instância de mediação, prioritariamente de atendimento ao estudante e de mediação entre as demandas de estudantes e as demandas dos docentes (CCG 11).

Capacidade dialógica é essencial. Um coordenador de curso que não tem a capacidade de dialogar não vai ser exitoso, não tem condição de ter muito êxito na sua função. Dialogar significa capacidade de ouvir. Isso é essencial dentro dessa função também. Um bom coordenador pode apontar caminhos a partir do momento que se disponibiliza para ouvir a realidade dos problemas, sejam eles prove-

nientes dos discentes, sejam eles provenientes dos docentes. Ele precisa saber ouvir, assim como ele precisa também ser um promotor do diálogo para todos. Essas características eu acredito que são fundamentais (CCG 12).

Em contrapartida, um participante concebe que determinados problemas com os professores devem ser transferidos para a gestão superior:

Se a ementa do PPC estiver divergindo com o que o professor estiver fazendo na sala de aula, eu vou ter que encaminhar a queixa para o Conselho Diretor e imediatamente a gente tenta até chamar o professor e informar o que está acontecendo de uma forma bastante elegante, tenta conversar. Uma conversa assim informal com o professor e diz que existe uma divergência entre o PPC, a gente solicita que ele siga o que está ali. Pensando bem, não é nem uma coisa a ser deliberada pelo Colegiado, é uma coisa que o professor tem que seguir e ponto. Ele tem que seguir o que está na ementa no PPC, o que ele pode mudar é alguma coisa na metodologia, na técnica de ensino, mas não na ministração dos conteúdos (CCG 03).

A mediação, compreendida como um processo de intervenção de natureza complexa e tipicamente humana, que decorre das relações de troca entre os sujeitos históricos com o contexto cultural no qual se desenvolvem as práticas sociais, é de fato imprescindível (OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 1998). A mediação, enquanto processo e sistema simbólico, se estabelece a partir da linguagem e das estruturas de pensamento, já que permitem

a comunicação entre indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2004, p. 55).

A esse respeito, Pimenta e Almeida (2011, p. 27-28) assinalam que “a mediação da prática coloca-se como indispensável, porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica”. Essa necessidade decorre do reconhecimento de que o ensino é uma tarefa que exige conhecimentos específicos da dimensão pedagógica, que são construídos a partir de processos formativos voltados a esse propósito, demandando atualização tanto do ponto de vista das teorias e das concepções sobre o ensino, quanto do planejamento, do currículo e das formas didáticas de tornar o ensino mais compreensível para os estudantes. Masetto (2012) também se refere à mediação pedagógica como,

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...] A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz, fortalecendo-o como ator de atividades que lhe permitirão aprender e alcançar seus objetivos (p. 57-58).

É válido destacar que a mediação pedagógica exercida pelo coordenador de colegiado precisa assumir um caráter formativo e transformador, devendo partir das situações que envolvem os docentes, das questões pedagógicas e de outras demandas relacionadas a estas que afetam o seu trabalho, e seguir na direção de provocar a mudança de cultura pedagógica e da dimensão pessoal e profissional docente.

A mediação facilitadora de encontros e ressignificação de posições enraizadas dos docentes e discentes em conflito pressupõe da parte do coordenador do colegiado uma postura investigativa e aberta:

Vale o saber ouvir, refletir, ter discernimento da gravidade e complexidade da situação, tanto de um lado, quanto do outro. Porque se tendermos a olhar especificamente o caso do aluno, nós vamos

deixar de ouvir o outro lado; e também para ter um juízo de valor, isso não é justo [...]. Então, eu creio que o diálogo é importante. Penso que esta pessoa, este profissional, este professor deve ser ouvido também (CCG 01).

A reflexão sobre mediação de conflito no contexto da universidade nos convoca a pensar na existência do conflito e no desejo de sua superação, para que a instituição e as pessoas possam, respectivamente, cumprir o seu papel e dar o melhor delas no desempenho de suas funções. As instituições que:

valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz (CHRISPINO, 2007, p. 23).

A mediação de conflito pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação se manifesta na provocação da empatia de docentes e estudantes universitários, no sentido de que cada um exponha suas verdades sem desconsiderar a verdade do outro, buscando um consenso a partir do diálogo e da predisposição de ouvir com respeito. Contudo, é preciso entender que:

[...] é difícil predispor-se a ouvir. Principalmente porque ouvir significa compreender o outro a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Significa abandonar a estabilidade do conhecido para enxergar a partir do prisma desse outro. É necessária consciência sobre as próprias lógicas para, despiando-se delas, abrir-se para novas lógicas. É preciso concentração para ouvir com consciência. É preciso silenciar o próprio pensamento no momento da escuta para, no momento posterior, estabelecer um diálogo. Ouvir é pré-condição para o diálogo (CANCHERINI; PONTES, 2011, p. 85).

A necessária intimidade com o diálogo precisa ser construída e tornar-se uma exigência diária na busca de aproximar e de fortalecer as relações entre docentes e discentes. Para o êxito do processo de mediação entre docentes e estudantes universitários, é preciso considerar que a:

[...] virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirma ele, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa (GADOTTI, 1996, p. 84).

A mediação capaz de contribuir para a transformação de atitudes e práticas dos docentes e discentes pressupõe a identificação das crenças e representações historicamente construídas sobre os papéis dos docentes e discentes, sobre a relação de poder no exercício desses papéis, que, naturalmente, remetem à visão de mundo e de sociedade que os atores, imersos nas situações a serem mediadas, possuem e a capacidade de provocar o reconhecimento e a reflexão dos envolvidos sobre tais representações.

Os docentes precisam se colocar à disposição dos estudantes. Trata-se de um dever de ofício, e os estudantes em qualquer tempo têm direito a reivindicar, indagar, retirar suas dúvidas, evidenciar suas frustrações e impotências diante da postura dos docentes. A esse respeito, cabe salientar que o ensino precisa ser visto numa perspectiva em que a relação entre docente-estudante é o plano mais imediato, sendo este:

[...] o verdadeiro âmago do ensino e, portanto, da "boa educação" ou – se preferir – "do ensino de qualidade". Ao mesmo tempo que tentamos melhorar o ensino e a educação [...], para melhores práticas, tendemos a ignorar um as-

pecto crucial da relação educativa que pode gerar graves consequências (KELCHTERMANS, 2009, p. 80).

Ultrapassar a lógica cartorial implica abertura para escutar, com sensibilidade e espírito investigativo, os discentes e provocar reflexão e a disposição de, garantindo seus direitos, se colocar no lugar do outro. Isso contribui para diminuir os ruídos existentes entre coordenação, docentes e discentes e para a formação profissional desses sujeitos. Nessa perspectiva, um participante informa providências que vem sendo adotadas:

A Direção do Centro na realidade criou, para cada Colegiado, um horário de 10h de atendimento ao discente. Isso foi muito importante. Então, o discente sabe que toda quarta-feira das 9h às 18h, eu estou aqui para ouvi-lo, para atendê-lo pessoalmente, sem precisar de nenhum interlocutor e toda sexta-feira pela manhã também. Fora isso as outras 10h eu estou dentro do trabalho dos processos normais do Colegiado. Então, esse espaço foi muito importante, porque muitas vezes o aluno só quer ser ouvido, ele precisa dividir isso com alguém e se ele se sente acolhido no Colegiado, junto à coordenação, isso já facilita o acesso (CCG 07).

Sem dúvidas a criação de espaço para escuta e apoio ao atendimento das demandas dos estudantes é fundamental para que os coordenadores de colegiado de curso de graduação conheçam, acolham e encaminhem soluções para as suas necessidades, tomem ciência das impressões dos estudantes sobre o curso, bem como acompanhem a relação professor-aluno.

A criação de espaços institucionais nas universidades para a escuta de gestores, professores e estudantes, pressupõe um processo de aprendizagem na medida em que suscita o respeito às diferenças científicas, culturais, de poderes e a mudança de comportamento e atitude

dos sujeitos (CANCHERINI; PONTES, 2011). Portanto, a gestão universitária, nos seus diferentes níveis, precisa investir na escuta sensível e no,

[...] desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos, de modo a transformá-los em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Comunidades essas que, no exercício do diálogo e do respeito mútuo, aprendem a escutar e a compreender o outro, assumindo-se como iguais, apesar das diferenças culturais e sociais marcantes existentes entre os indivíduos (CANCHERINI; PONTES, 2011, p. 84).

O trabalho do coordenador do colegiado de curso de graduação precisa se pautar na transparência e no bom senso, e não apenas nos aparatos institucionais. Às vezes determinados problemas decorrentes da relação pedagógica podem ser contornados sem a abertura de processos, bastando que haja uma comunicação fluida e a disposição para o entendimento mútuo dos pontos de vista. Noutras vezes, o ato de formalizar os processos não significa cartorializar e burocratizar o colegiado, pois em situações específicas, para que os trâmites e as soluções se efetivem, a observação dos procedimentos de rotina e fluxo dos processos deve ser adotada.

A maioria dos coordenadores de colegiados de curso de graduação reconheceu que é preciso assumir a dimensão pedagógica e inverter a ordem das coisas, já que hoje esta dimensão está em segundo plano, diante da prioridade atribuída às questões administrativas nos Colegiados. Todavia, ao que parece, nem sempre os coordenadores conseguem mudar a rotina e o modo de pensar dos membros que compõem os diferentes Colegiados dos cursos.

Essa transformação concebida pelos coordenadores de colegiados de curso de graduação revela o sentido de profissionalismo necessário ao coordenador de colegiado de curso de graduação. Profissionalismo que, conforme Libâneo (1998, p. 90), requer um:

[...] compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto

pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura do aluno, assiduidade, preparação da aula.

Ademais, envolve respeito ao outro, independe de seu grau de conhecimento ou titulação, de sua condição social, intelectual e de qualquer outra natureza, transparência, equidade, enfim, postura ética. Nesse sentido, o trabalho dos coordenadores de colegiado de curso de graduação é decisivo na mediação junto aos docentes, seja para resolver problemas de natureza pedagógica, ou para conclamar a responsabilidade dos docentes sobre os seus papéis. Todavia, é preciso que os coordenadores de graduação estejam preparados para desenvolver esse trabalho, haja vista os desafios que estão colocados à sua condição de gestor universitário, especialmente, no sentido da superação da lógica cartorial e burocrática. A transformação da lógica cartorial ainda está em processo embrionário de construção e pressupõe um trabalho colaborativo entre gestores, docentes e técnicos.

Constrangimentos vivenciados na função coordenadora

A necessidade dos colegiados e dos próprios coordenadores assumirem, de forma ativa, a formação pedagógica dos docentes, e incorporarem na sua ação, com prioridade, a dimensão pedagógica não é concebida como obstáculo para sua atuação transformadora. Talvez porque existe também uma ausência de formação pedagógica dos próprios coordenadores, e por isso não se sentem à vontade e ou com a segurança necessária para fazer tais incursões.

A ausência de reconhecimento, por parte da gestão da universidade, da complexidade da função de coordenação de colegiado evidenciado na restrita e insuficiente carga horária estabelecida para esta função e irrisória gratificação estabelecida para esta função, foram bastante criticadas pelos depoentes:

Eu acho que se a gente tivesse mais tempo enquanto coordenador facilitaria o trabalho, porque o coordenador, hoje, tem uma dedicação de 20 horas, mas, na realidade, não são somente 20 horas. Eu, basicamente, ou estou na coordenação, ou estou em sala de aula. Eu tenho uma carga horária, hoje, de 12 horas semanais na sala de aula. O restante eu estou na coordenação de curso (CCG 07).

Essa questão da limitação de tempo é bastante grave, porque até se formos fazer uma comparação com a iniciativa privada, você tem a coordenação integralmente, 40 horas por semana, enquanto que na esfera pública você não tem essa dedicação reconhecida dessa maneira. [...]. O coordenador precisa dar conta de suas funções de coordenação, precisa dar conta de suas funções de docente, porque ele não fica isento de estar na sala de aula. Ele pode ter uma redução em sua carga horária, mas tem as outras funções que ele precisa executar que ele também não se isenta, sejam elas pesquisa ou extensão (CCG 12).

E o que incomoda nesse lugar é que ao sentar aqui você assume outros assentos, então você assume automaticamente o Centro, o Conselho Diretor e assume automaticamente uma Câmara e o CONAC, são três lugares. E aí vêm aquelas queixas todas, 20 horas não dá, que eu acho que é mentira, 20 horas dá para você coordenar, não dá porque a gente não abre mão de outras atividades (CCG 05).

Primeiro tinha que ganhar muito mais, hoje a gente trabalha com uma função gratificada de oitocentos reais que está muito distante do volume de trabalho que você tem. E olhe que eu estou falando de um curso com quase 200 alunos. [...] Mas com esses quase 200 alunos o volume de trabalho é absurdo, porque você tem prazo, tem que ter a dimensão de toda a logística da coisa, de calendário, de se relacionar com aluno, de se relacionar com professor, com técnico [...]. Você tem as representações, você tem assento nas Câmaras, nos Conselhos, estanciente de legislação, da parte pedagógica, da parte metodológica, você tem que saber de cor seu PPC, seu Regulamento de Ensino e Graduação. Você tem que colaborar com os técnicos nesse sentido. Então, do ponto de vista da remuneração que eu recebo é muito pouco (CCG 10).

Somado a esses desafios, a gratificação simbólica constitui um fator desmotivacional, dado o desequilíbrio desta, frente à complexidade da função. Baseado nisso, a universidade precisa dedicar maior atenção ao trabalho dos coordenadores, extensivo aos marcos regulatórios, que carecem de alterações com relação à carga horária definida para esta frente de trabalho e à gratificação, que deve ser compatível com as numerosas atribuições do coordenador. Contudo, vale destacar que a função pode ser gratificante do ponto de vista dos conhecimentos que o coordenador de colegiado constrói no exercício laboral, visto que lhe permite compreender a dinâmica de funcionamento da universidade em nível das suas estruturas, mas também os problemas, as lacunas, as possibilidades de superação, as responsabilidades para empreender soluções para os problemas existentes, entre outros.

A escassez de tempo, conforme a maioria dos coordenadores de colegiado de curso de graduação é agravada pelo fato de que ao assumir a coordenação do colegiado compulsoriamente assume outras frentes de trabalho:

Na verdade é muito multifacetada a Coordenação de Colegiado, porque você não deixa de estar em sala de aula. Porém, você tem que dar conta de demandas outras de ordem da gestão, administrativa e pedagógica. Você tem que ser mil e uma utilidades. O coordenador tem que dar conta de várias coisas, muitas vezes só (CCG 08).

O tempo dedicado pela instituição pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação, fixado nos seus aparatos legais – 20 horas, para o desempenho da função de coordenador de colegiado de curso de graduação - é bastante exíguo. Afinal, a demanda de trabalho é bastante extensa, envolvendo desde providências administrativas e questões relacionais que muitas vezes resultam em conflitos, que o coordenador precisa mediar e resolver, antes que resultem processos que seguirão outros ritos.

Portanto, são diversas as situações dilemáticas que o coordenador de curso precisa resolver, mas que nem sempre o tempo é compatível para fazê-lo a contento, sem deixar a dever na escuta, no diálogo e no bom senso desejável para chegar a compreensão das partes envolvidas e pensar em estratégias de superação.

Além da sobrecarga de trabalho, alguns coordenadores de curso de graduação também registram a falta de pessoal técnico-administrativo para apoiar os colegiados diretamente e legitimar a função do vice coordenador que, segundo a maioria dos coordenadores, não tem sido tão valorizada pela universidade como um todo e, tampouco, pelos Centros de Ensino.

Agora mesmo a gente vai passar por reconhecimento e tem demandas de ordem técnica e administrativa que não tem o técnico; e a gente vai ter que cumprir, às vezes é ata que a gente tem que fazer. Passa do horário de expediente, o técnico vai embora ou às vezes é à noite, e o técnico não trabalha, entre outras coisas (CCG 08).

O que facilitaria primeiro é um suporte administrativo diretamente ligado à coordenação de curso. Isso facilitaria para minimizar os impactos da parte operacional, que é um tempo que muitas vezes o coordenador acaba tendo que administrar também e tira dele uma condição de pensar o curso de forma mais estratégica, liderar o curso de forma mais estratégica de aprimoramento constante do curso. Esse suporte eu acho que é o suporte necessário e às vezes é frágil dentro das instituições. Cada uma tem sua realidade, mas em muitas eu acho isso fragilizado, esse é um primeiro ponto (CCG 12).

Outro fator de constrangimento para a atuação do coordenador, apontado por alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, foi a morosidade dos trâmites dos processos, ilustrado pelo depoimento:

O que me incomoda é a lentidão de processos aqui na UFRB porque, por exemplo, a gente fez há dois

meses uma equivalência de disciplinas e isso já deveria estar no histórico da aluna e agora vai fechar a caderneta e a equivalência não está. A gente aprovou o novo Regulamento de TCC, a Câmara de Graduação aprovou isso desde março, eu tenho cobrado insistentemente a Resolução no CONAC que dispõe sobre o Regulamento e até agora eu não tive retorno. Então, o que me incomoda de verdade é a lentidão dos processos. Eu não tenho problema com os processos, eu não sei se é porque eu sou da área de gestão: dar os pareceres, ler os processos, carimbar um monte de papel, ficar na sala do Colegiado, receber e-mail, isso não é um problema para mim. Faço isso com certa tranquilidade, isso não me assusta. Agora, me incomoda muito a demora, a lentidão, certa necessidade que a gente tem na UFRB de ficar acompanhando para as coisas andarem (CCG 11).

As demandas dos coordenadores de colegiado são muitas e os prazos são quase sempre exíguos. Porém, a tramitação dos processos que são aprovados e encaminhados pelos colegiados de curso de graduação, para os diversos setores da universidade, não obedece a mesma urgência, dando conta de que a universidade e as suas unidades orgânicas precisam rever suas legislações e garantir que os procedimentos de rotina passem a adotar processos com tramitação mais eficiente e eficaz, sem perder de vista a ética, a legalidade e a transparência, princípios da administração pública.

A morosidade dos processos na administração pública é vista como um desafio que muitas vezes foge da alçada dos gestores. Nesse sentido, "a coordenação de curso acaba gastando muito tempo e energia justificando cada mínima decisão. É desgastante na relação da coordenação com os professores explicar toda a burocracia que existe na universidade" (FERNANDES, 2012, p. 102).

Suportar desaforos sem perder o controle emocional é outra situação constrangedora, conforme apontam diversos depoimentos dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, ilustrados abaixo:

Já houve tantos entraves e contratempos, que foram surgindo e tendo-se que se administrar. Mas eu acho que é preciso ter uma frieza, um distanciamento e saber expressar uma opinião neutra. Quando o aluno chega com uma extrema falta de respeito e indelicadeza, tanto para o professor, quanto para mim (CCG 01).

Primeiro de tudo tem que ter muita calma. A tolerância tem que estar 100%, porque na minha situação eu já escutei muito desaforo, tanto de aluno quanto de professor e você por estar num cargo público está exposto [...]. Eu terminei adoecendo por causa disso, de tanto absorver e não ter como explodir. É muito complicado, principalmente no início do semestre. É muito desaforo e você tem que ter muita calma para falar com a pessoa, de um jeito, sabe, pisando em ovos, para tentar não ferir os sentimentos dele (CCG 02).

É muito desgastante você em uma reunião ter que sinalizar que ele é DE, [...] e muitas vezes você tem que se posicionar e dizer isso. É desnecessário, é o que mais me estressa (CCG 10).

Chrispino (2007) chama a atenção para o fato de o conflito ser visto de forma positiva. Diferente da visão histórica que entende o conflito como algo sempre negativo, é possível construir um sentimento de cooperação a partir do embate, pois ele instiga o enfrentamento e visa a superação de problemas de divergência; induz ao aprofundamento das relações interpessoais e o clima institucional; desafia o pensamento crítico dos sujeitos envolvidos; exige o exercício da tolerância.

A falta de solidariedade dos colegas ao trabalho da coordenação do colegiado é outra situação que incomoda bastante a quase totalidade dos coordenadores de colegiado de curso de graduação.

Eu estava recém chegada na Universidade, tinha um mês e meio, dois meses que eu tinha chegado na Universidade e isso aqui era uma pilha de processos. Tinha mais de 200 processos aqui e eu não sabia como dava os encaminhamentos. O pouco que eu tinha aprendido não era suficiente para isso. Então, o Núcleo Acadêmico, alguns deles que

não estão mais aqui, eles começaram a me atrapalhar e, inclusive, eu falei com a Gestora de Ensino que eu estava estressada, não estava conseguindo, e tinha prazos para mandar esses processos e tudo. Eles falaram para a Gestora de Ensino que eu tinha que me virar, que se eu tinha tomado o Colegiado era problema meu, que eu me virasse para resolver isso. Aí começaram a me atrapalhar com os processos. Eu tive um bate-boca lá na Direção de Centro e, afinal, chegou a um consenso e eles deixaram de me pirraçar tanto. Mas eu vivi uma situação muito tensa nos primeiros meses (CCG 02).

O mesmo sentimento de solidão pedagógica que acomete os docentes universitários, conforme afirma Isaia (2003a), também se expressa no contexto do trabalho dos coordenadores de colegiado de cursos de graduação, com um agravante: eles se sentem solitários duplamente, já que assumem as funções de docente e de gestor a um só tempo.

No sentido atribuído por Isaia (1992, 2003a), a solidão pedagógica reflete a insegurança do profissional para o exercício da docência, a inexistência de apoio institucional, bem como o sentimento de desamparo frente à ausência de interlocução entre os pares para o enfrentamento do ato educativo. A construção de um clima de colaboração e uma justa divisão de tarefas, possibilita que ninguém se sobrecarregue, aproxima as pessoas e garante uma otimização do tempo para que os coordenadores de colegiado de curso de graduação possam se dedicar a outras questões essenciais ao curso, como é o caso da formação pedagógica.

A fragilidade das relações interpessoais gera um clima de trabalho insalubre, desgastante e competitivo entre coordenadores de colegiado, docentes, discentes e técnicos administrativos que exercem suas funções nos diversos setores com os quais o coordenador precisa dialogar, em prol do atendimento das demandas dos estudantes e para garantir o bom andamento do curso.

No Colegiado a gente lida com muitas situações delicadas, que geram até um cansaço emocional.

Você tem que saber fazer o diálogo, saber enfrentar essas situações delicadas e isso é muito cansativo. No meu caso o trabalho operacional burocrático é muito, é, mas, eu acho que o que mais suga nossa energia é lidar com essas situações problemáticas. Dessa necessidade de conversa, de diálogo, de tentar não desrespeitar o colega, de não desrespeitar os alunos, tentar fazer essa mediação (CCG 11).

A impossibilidade de pensar e promover mudanças, na medida das necessidades, no que tange aos aspectos didático-pedagógicos do curso se configura, na visão de boa parte dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, como outro aspecto de constrangimento da atuação do coordenador:

Uma das angústias é pensar no pedagógico, porque a gente se torna mais um técnico do que um coordenador. Ter jogo de cintura, que é essa mediação, eu digo, do ouvir o professor, ouvir o aluno, de falar, às vezes, pouco, do que vê o que está por trás. Eu acho que o nosso trabalho na coordenação deveria ser esse e não os trabalhos burocráticos. E gostaria muito que o meu trabalho fosse esse de pensar pedagogicamente as turmas. Eu gostaria de ter mais tempo com os alunos e com os professores, só que é muito raro. É o tempo, é o tempo com esses processos. Tem dias que dá vontade de chorar. Chega aqui você fica resolvendo pendências da vida do aluno, que não são pendências ligadas ao seu desenvolvimento (CCG 06).

Para mim a mais importante seria pensar as questões didático-pedagógicas do Curso [...]. Essa para mim hoje é uma grande frustração dentro do Colegiado – confesso a você que eu gostaria de estar fazendo outras coisas muito mais interessantes para a discussão do Curso, para fomentar algumas questões nesse sentido junto aos docentes, aos discentes, do que fazer esse trabalho cartorial cotidiano que é cansativo (CCG 07).

Eu acho que o Colegiado, dentro das funções pedagógicas, fica quase sempre em segunda instância, porque nós somos sucumbidos por questões burocráticas e aí as questões pedagógicas do Colegiado ficam sempre em segundo plano (CCG 09).

A maioria dos coordenadores de colegiado de curso de graduação reconhece que investir nos aspectos pedagógicos do curso seria desejável. Entretanto, revelam uma visão superficial quando atribuem a sua impossibilidade exclusivamente às demandas burocráticas e administrativas que lhes retiram as energias para pensar e concretizar ações que favoreçam a qualidade do ensino no curso que coordenam.

Os coordenadores são docentes como os demais que não tiveram formação pedagógica para exercer a docência e são desafiados a assumir a tarefa formativa em diversas dimensões: junto a seus estudantes; junto aos docentes para que melhorem sua atuação como docente; junto aos técnicos e junto aos demais gestores. Sem um domínio dos saberes pedagógicos, sem compreender como potencializar a aprendizagem, a mudança de atitudes, valores e competências, essa tarefa se torna muito desafiante e desgastante. No caso da docência com seus estudantes, a tentativa e erro, aliada ao bom senso pode facilitar algum nível de sucesso.

Acredita-se que para ensinar aos demais a agir de forma mais qualificada, é fundamental refletir sobre quais são os saberes adequados, contribuindo para que sua comunicação faça sentido para os demais e com menos desgaste emocional. Todavia, o que não se conhece, não pode ser referido como necessidade. Assim, é natural que a ausência de formação pedagógica não seja reconhecida como uma limitação fundamental para romper a lógica cartorial e assegurar o investimento prioritário na qualidade do ensino.

A quase totalidade dos coordenadores de colegiado de curso de graduação reconhece que há uma ausência de espaço de diálogo e de ações formativas relacionadas a diversos aspectos para os coordenadores de colegiado, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Realmente, não há formação para os coordenadores, que eu tenha conhecimento, e as ações ficam muito isoladas entre eles quando fica alguma dúvida para tirar, nos colegiados do próprio Centro de Ensino. Se um coordenador tiver algum problema e

ele tiver que buscar ajuda, ele vai buscar ajuda com seus pares que estão ali na sala. Na verdade, aqui é uma única sala para todos os colegiados e eles dialogam entre si, porque estão em contato um com outro. Mas nem sempre o horário de um coordenador vai bater com o horário do outro. Pode ser com um ou outro, mas nem sempre com todos (CCG 01).

Nenhum desses lugares você teve um Curso de Gestão Acadêmica. Já sinalizei isso para a própria Câmara de Ensino de Graduação. A gente não pode ser jogado numa coordenação porque a gente quis e foi eleito, tem que ter um mínimo de preparo, entender qual a tramitação de processos; entender quais são os limites e possibilidades da institucionalidade; entender, acima de tudo, quem é o outro, quem é esse aluno que está comigo. [...] A dimensão da gestão é completamente inexistente. Os técnicos administrativos quando chegam passam por um conjunto de palestras, um conjunto de cursos (CCG 10).

Eu acredito que é muito comum nas instituições públicas. Não existe curso para coordenador; não existe formação específica para coordenador. Algumas podem até trazer documentos, manual prático, que são de funções rotineiras, mas, na verdade, cada caso é um caso, cada realidade é uma realidade (CCG12).

Segundo alguns coordenadores de colegiado de curso de graduação, nem mesmo nas instâncias superiores a formação dos coordenadores de colegiado tem sido pautada, conforme evidencia o depoimento na sequência.

A experiência que se tem na Câmara de Graduação, que era a Câmara que eu estava atrelada, é muito restrita. As pessoas vão lá tão somente para deliberar sobre alguns processos e não se troca informações do que esteja sendo colocado naquela reunião específica, a não ser que exista um caso de um colegiado específico e o coordenador coloca a questão para a Câmara. Mas, não existe um momento em que seja promovida uma reunião com todos os coordenadores da instituição para deliberar sobre essas questões formativas (voltadas para os

coordenadores, para que possam conduzir a formação dos docentes (CCG 01).

Quando se referem às competências dos coordenadores a serem desenvolvidas, possivelmente, em processos formativos, é visível a ausência daquelas de natureza pedagógica, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

Tive que aprender a ouvir, a ser imparcial a algumas colocações. Porque é muito fácil você dizer que tem que ouvir os dois lados da moeda, mas em algumas situações, você enquanto coordenadora, tende a ser corporativista e acatar que o colega apresenta a versão correta dos fatos. Então, você não pode sair pré-determinada a achar que o seu colega tem razão, pois muitas vezes ele não tem (CCG 01).

[...] Uma competência importante é uma certa facilidade de lidar com processos administrativos. Você pode me chamar de burocrática, pois tenho certa organização, uma competência organizacional de entender fluxos. Tem que estar disposto a aprender porque a gente não tem formação em gestão, e ter essa disponibilidade de escuta, tanto dos alunos, quanto dos professores é fundamental (CCG 11).

Iniciando um processo de coordenação de curso se quer fazer algo um pouco diferente do que já vem ocorrendo [...] tem que compreender a história do curso; a trajetória em nível das coordenações também. Mas, eu imagino que seja preciso diagnosticar os gargalos, os problemas que o curso esteja vivenciando. Eu acho que é papel do coordenador, obviamente auxiliado pela equipe do colegiado, buscar negociar com a instituição formas de tentar dialogar sobre a superação dos limites que estão colocados (CCG 12).

Apesar da maioria dos coordenadores de colegiado de curso de graduação ter mencionado algumas competências que um coordenador de colegiado de curso de graduação precisa desenvolver, talvez sem muita propriedade acerca do conceito de competências, é visível a falta de clareza sobre as competências e saberes de cunho pedagógico.

Consciente ou inconscientemente, os coordenadores de colegiado acabam legitimando a cartorialidade, ao defenderem com primazia a importância dos conhecimentos técnicos e administrativos e dos marcos regulatórios institucionais para o desempenho da função. A competência pedagógica, porém, surgiu de maneira bastante tímida e pouco clara, isto é, os coordenadores comentaram sobre ela, mas em geral não evidenciaram com muita precisão o que significa e como conquistá-la.

O equilíbrio emocional para lidar com docentes e discentes também é essencial quando pensamos no trabalho de um coordenador de graduação, a exemplo da paciência, da capacidade de compreender os problemas que surgem e se colocar no lugar dos demandantes da sua função, para que sejam tomadas posições imparciais e isentas de corporativismos. Somado a isso, é evidente que o coordenador não pode esquecer que ele também é um docente e, por isso, não é desejável que ele esteja envolvido em problemas, pois os próprios alunos podem apontá-lo como um profissional que não tem legitimidade para mediar certos processos pelo fato dele mesmo não ser um exemplo de boa conduta.

A formação pedagógica, nesse caso, pode trazer uma dupla contribuição para os coordenadores de colegiado: colaborar com o desempenho de sua própria docência, bem como para ele incumbir-se de uma função que, se adequadamente assumida, teria uma natureza essencialmente formativa, voltada para provocar mudança de atitudes, competências e valores de diferentes atores, em prol da qualidade do ensino na perspectiva da transformação (MASETTO, 2003, 2012; CUNHA, 2012).

Entretanto, no que concerne aos conteúdos a serem abordados visando o melhor exercício da função de coordenação do colegiado, a unanimidade dos coordenadores, não contempla conhecimentos de natureza pedagógica, como evidenciam os depoimentos:

Conhecer os instrumentos legais que a gente tem, eu acho que uma das competências aqui; é esse

conhecimento mesmo técnico da função de coordenador, de ler mesmo os regimentos, agora não fico aquela pessoa engessada (CCG 05).

Tirando essa questão cartorial, que a gente precisa... Hoje, nós temos um Manual do Coordenador de Colegiado, estão lá todas as competências descritas: "compete ao Colegiado e ainda compete ao coordenador". Quando eu fui ler aquilo, primeiro eu fiquei apavorada, quando eu fui eleita coordenadora. Eu disse: "- meu Deus, o que é isso? Integralização de Curso, processo, avaliação curricular, aproveitamento de estudo". Eu perdi o sono, mas eu aprendi, e assim, vou fazer um elogio a mim mesma, aprendi a fazer bem feito (CCG 07).

Os depoimentos registram que os coordenadores de colegiado, embora em diversos momentos defendam a necessidade de assumir a dimensão pedagógica no desenvolvimento do trabalho do colegiado, o centro das suas atenções, as questões que lhes inquietam e as demandas formativas que expressam estão estreitamente ligadas à questão burocrática, talvez por ser a dimensão do seu trabalho que mais demanda providências e encaminhamentos. Contudo, a falta dos saberes e competências pedagógicas para colocar em ação o que reconhecem superficialmente como condição para a qualidade do ensino, a formação pedagógica para os docentes, não é igualmente assumida para si.

Investir na capacitação didático-pedagógica dos coordenadores de colegiado, conforme Sabadia (2000, p. 59), é fundamental para fortalecer a dimensão do ensino, há muito tempo fragilizada. Afinal,

[...] a coordenação de curso de graduação é essencialmente docente, assim como a instituição universitária, cabendo a exigência de capacitação pedagógica de seus professores [...] O trabalho pedagógico não deve ter um trato amadorístico e muito menos merece ceder a improvisações desqualificadas.

A criação de espaços formativos a partir de iniciativas institucionais é destacada. Entretanto, mais uma vez não fica clara a expec-

tativa de ações e conteúdos de natureza pedagógica, como se pode verificar nos depoimentos a seguir:

É essencial que a instituição tenha condição de disponibilizar uma formação continuada que trate de elementos, inclusive, elementos de realidade, como, por exemplo, da perspectiva colocada em sua própria pesquisa, de trabalhar com casos reais, situações reais, de discutir e debater. Pode ser um arranjo extremamente interessante que na verdade a instituição poderia promover a cada coordenação que chegasse. [...] Mas eu acho que se não é possível promover na condição de formação continuada, o curso de capacitação, pelo menos que houvesse setores que pudessem dar esse tipo de suporte já com orientações mais fundamentadas e experiências mais consolidadas. Muitas vezes esses setores não existem e a passagem costuma ser muito traumática para o docente; traumática no sentido de que muitas vezes o docente que estava anteriormente na função de coordenador se isenta da responsabilidade de fazer minimamente um processo de transição e simplesmente acaba o mandato, aqui, é seu, se vire. É isso quem chega acaba se sentindo numa condição de não deter as informações e ter dificuldade, gastar tempo para encontrar o caminho das pedras. Isso é um grande problema também e a instituição precisa olhar por isso (CCG 12).

Eu acho que falta na nossa Instituição, responsáveis por essa orientação e acompanhamento do trabalho dos coordenadores. Não existe nenhum horário com os coordenadores de um determinado centro, muito menos com outros centros, para eles trocarem ideias e percepções; até mesmo perceberem o quanto a ação de um, pode auxiliar na resolução do conflito que o outro tenha [...] É preciso que, no caso da graduação, a PROGRAD esteja atenta a essas questões, pois somos muitos cursos e muitos coordenadores, e é possível que algumas vezes estejam errando por falta de orientação [...] Não só esse acompanhamento fiscalizatório, mas de formação, de acompanhamento das ações e de onde estão as principais lacunas, entraves e agir promovendo cursos e ações formativas para que pudessem capacitá-los melhor no exercício da função.

A instituição pública deve se preocupar com processos formativos, porque muitos erros que acontecem são recorrentes e, referem-se, justamente a essa falta de olhar focado no acompanhamento de servidores e se eles estão ou não desviando suas ações daquela função que deveria fazer (CCG 01).

As iniciativas pessoais de formação, também vão ao encontro, exclusivamente, de se apropriar de conhecimentos para responder adequadamente aos processos administrativos:

[...] assim, meu medo é errar, eu tinha muito medo de errar e tomar algumas decisões, e aí eu tive que buscar isso, ler, estudar, compreender esse universo que muitas vezes eu não compreendia (CCG 07).

Apesar de ter acesso, de procurar saber tudo o que é regimentado, sobre todos os planos, tudo o que é certinho, o que eu não sei fazer ainda, eu acho que eu não sei ouvir todas as partes. Eu tenho percebido que eu sou uma coordenadora que às vezes exige demais, porque para eu fazer o meu trabalho direito eu estou atendendo muito o que os meninos estão me pedindo e por estar procurando atender muito o que os meninos estão me pedindo, eu estou cobrando muito de meus colegas (CCG 03).

Apenas um participante reconheceu, de forma genérica, a necessidade de investir na compreensão da própria docência:

Eu estou falando de um conjunto de conhecimentos que um coordenador deve ter, que é justamente no pensar o que é ser professor. É uma pessoa que está em constante formação, então, no momento que eu estou coordenando eu estou coordenando também a minha formação, a dos meus colegas, a dos alunos (CCG 06).

A compreensão sobre a docência é uma construção necessária para atuar como coordenador de colegiado de curso de graduação, posto ser ela uma das suas atribuições. Entretanto, esse movimento de pensar no trabalho dos docentes que coordena, deveria servir de desafio para a busca da própria formação na medida em que tem a oportunidade de se compreender como docente e gestor, mas também como

pessoa que tem história, valores, conhecimentos, desejos e limitações. A valorização dessa perspectiva é fundamental para que consiga compreender os dilemas, as lacunas e o sentido da ética profissional desejável ao exercício na função; e tudo isso é construído na profissão docente, com diálogo e partilha com os pares (NÓVOA, 2009).

A troca de experiência entre os coordenadores foi enfatizada pela maioria dos coordenadores de colegiado de curso de graduação como estratégia de aprimoramento da atuação dos colegiados, como evidenciam os depoimentos:

Hoje os colegas dizem que talvez eu seja a coordenadora mais experiente porque eu já estou há mais tempo. Mas, ao mesmo tempo em que eu sou experiente, eu ouço muito dos que estão chegando, e que me ajudam muito na minha formação também. [...]. Há uma ajuda mútua aí o tempo inteiro, então, um está sempre consultando o outro, com dúvidas, como você diz, ninguém chega coordenador, a gente aprende a ser e nesse percurso um ajuda muito o outro (CCG 07).

A gente tem muita interação entre os Cursos. Eu acho que a gente tem melhorado nisso, a gente dialoga sobre os problemas, quisemos todos ser da mesma Câmara para a gente facilitar transporte, facilitar numa Comissão. Então, a gente tem, por exemplo, eu tenho contatos com colegas mais próximos via coordenação, [...] a gente troca muita informação (CCG 05).

A gente tem constantemente dialogado, isso contribui para pensar ações coletivamente, não somente em Cursos separadamente. Por se tratar de um Curso de Licenciatura, um Curso de Bacharelado, eu acho que um tem a somar com o outro nessas ações a serem desenvolvidas (CCG 08).

Seguramente a troca de experiência entre os coordenadores é importante para o aprimoramento do funcionamento dos colegiados, o que significa que também contribui para a formação dos coordenadores que vivenciam tais experiências. Essa troca não é percebida

como uma experiência formativa, promotora de construção de saberes, se restringindo, ao que tudo indica a uma troca de natureza mais pragmática, em torno das questões burocráticas que prioritariamente afligem aos colegiados, e não numa perspectiva de transformação da lógica cartorial como eles anunciam desejar. Assim, a troca de experiência referida não parece contemplar uma problematização e nem reconhecer a necessidade de buscar a contribuição de profissionais do campo da pedagogia universitária.

A efetividade de experiências dessa natureza, conforme Vieira (2014), pautadas na interrogação da prática, na intenção de mudar culturas estabelecidas e na produção e difusão de conhecimentos acadêmicos (ensino, extensão, investigação e gestão) concorrem para a superação de eventuais transformações superficiais, com vistas à promoção de uma mudança profunda.

Experiências forjadas no protagonismo dos próprios profissionais a partir do seu contexto laboral podem contribuir para uma modificação profunda nas práticas de coordenação, já que se materializam no interior dos próprios cursos de graduação da universidade. Porém, esse processo, para avançar na direção da melhoria da qualidade do ensino e da superação da lógica cartorial de funcionamento dos colegiados precisa incorporar a dimensão pedagógica tanto no trabalho do colegiado, quanto na formação dos coordenadores.

A formação dos coordenadores carece de uma dedicação especial à dimensão da pessoa no contexto da profissão que exerce, e na qual estabelece relações pedagógicas. Essa valorização é capaz de trazer consequências positivas à formação, já que nesse contexto se constrói uma teoria da pessoalidade, no interior de uma teoria da profissionalidade, as quais se articulam. Portanto, é desejável que os profissionais da docência participem igualmente de processos de auto-formação, através de espaços onde possam construir narrativas

que mobilizem suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009).

A reflexão e a construção de estratégia de superação dos desafios e constrangimentos que se colocam ao seu trabalho precisam ser combinadas, de maneira que possam pensar-agir com mais leveza profissional, dentro de um clima de cooperação e resiliência que vise à construção de um ambiente de respeito, camaradagem e profissionalismo. De acordo com Bolzan (2010, p.11) "a resiliência é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve".

A formação pedagógica é vista pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação como algo importante para a qualidade do ensino. Todavia, a ausência desta formação para os próprios coordenadores, em nível de seu desempenho no colegiado não tem sido percebida como algo que obstaculiza um trabalho mais transformador no âmbito do colegiado, especialmente na relação com os docentes.

Mesmo sem formação pedagógica, tampouco de gestão, ao longo da sua formação acadêmica, certas posições dos coordenadores de colegiado de curso de graduação parecem ratificar que a necessidade é "do outro", por vezes esquecendo que eles são, ao mesmo tempo, docentes e gestores e que essa formação também pode ser importante para eles. Quando eles reclamam que a formação específica para os coordenadores de graduação é essencial para garantir maior apropriação da função, fica evidente que a formação que vislumbram está mais relacionada ao domínio das questões burocráticas do que a esferas mais amplas como a pedagógica, científica, política, administrativa e relacional.

No tocante aos constrangimentos ao exercício do papel, quando estão na função de coordenador de colegiado, a falta de tempo para

se dedicarem ao trabalho pedagógico, talvez seja o que mais tem gerado incômodo, pois os coordenadores não têm conseguido atuar nessa frente de trabalho. Portanto, superar a falta de tempo e assumir essa formação junto aos docentes, também pode ter um sentido importante para os coordenadores, na medida em que eles poderão se beneficiar dos saberes e das experiências compartilhadas, tirando proveito deles para um exercício profissional mais centrado nas questões de fundo como é a dimensão pedagógica e o foco nas pessoas, do que na burocracia que ainda prevalece no cotidiano dos coordenadores.

Posfácio

A qualidade do ensino no contexto da universidade brasileira ainda é um tema pouco pesquisado e pouco compreendido, embora alvo de muito discurso na academia, especialmente, por parte dos gestores. Apesar da importância da conquista da qualidade de ensino ser muito afirmada, muitas vezes os coordenadores de colegiados de cursos de graduação têm dificuldade de expressar seus atributos e sentidos, em outros termos, conceber critérios e indicadores capazes de orientar sua consecução e avaliação do seu atingimento.

Nesse sentido, a concepção de profissional a ser formado, que serviria de bússola para a definição da qualidade do ensino capaz de promover tal formação não se evidencia claramente na concepção dos coordenadores que partilharam as concepções, que serviram de mote para este livro. Avançar na direção da conquista de um sentido mais ampliado de qualidade do ensino supõe considerar a sua estreita relação com a formação do estudante como pessoa, profissional, cidadão e, portanto, precisa envolver um conjunto de atributos (senso crítico, liberdade de expressão, domínios de leitura, escrita, interpretação, criatividade, curiosidade, capacidade argumentativa, de análise e de síntese, posição política, etc), cuja expressão de valor de formação necessita partir da própria história de cada um deles, das suas origens sociais, e se materializa num currículo com arranjo interdisciplinar e inovador.

Em contrapartida, a qualidade do ensino é restringida a meios para sua própria obtenção, e concebida como sinônimo de condições (de infraestrutura, materiais, de pessoal etc) que a universidade deve promover para a sua concretização. Os coordenadores de colegiados de curso de graduação indicam que para alcançar a melhoria da qualidade do ensino, além dos aspectos de ordem técnica, administrativa

e de infraestrutura, faz-se necessário investir numa lógica participativa ensejada pelo diálogo entre os diversos atores (gestores universitários em geral, docentes, técnicos administrativos e discentes), o que segundo eles se trata de uma questão fundamental e urgente, tendo em vista a parcela de responsabilidade de cada ator social nessa missão estratégica da universidade. Diante disso, carece de descobrir e empoderar quem fará a mediação, no sentido das contribuições efetivas ao alcance da qualidade do ensino superior.

Em sintonia com a concepção de qualidade do ensino, associada aos meios e não aos fins do processo formativo, os profissionais denotam que a contribuição da coordenação do colegiado para a sua implementação se dá mediante ao investimento, junto aos diversos órgãos da universidade, na perspectiva da conquista, especialmente, das condições materiais e de trabalho, por meio do acompanhamento do docente e, secundariamente, de sua formação pedagógica.

As contradições e ambivalências percebidas nos discursos sobre a qualidade do ensino e sobre as práticas dos coordenadores de colegiados de curso de graduação apontam, de um lado, para a importância do diálogo, da negociação, do compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes para a concretização da qualidade do ensino, evidenciando a adesão intuitiva a uma perspectiva construtivista de gestão e de formação docente e, de outro lado, um discurso de práticas de culpabilização dos docentes, de tentativas de enquadramento dos docentes às orientações legais de forma heterônoma, pouco provocadora de reflexões e transformações das representações e práticas dos docentes, evidenciando falta de clareza sobre o processo de aprendizagem e mudança. Em outros termos, fragilidades pedagógicas que na condição de coordenador precisam ser compreendidas e enfrentadas.

Entretanto, essas contradições são típicas de um processo de tateamento e de transição paradigmática na qual os sujeitos aderem

cognitivamente, de forma superficial e pouco compreensiva, a novas racionalidades, novas concepções, mas, diante dos problemas concretos do cotidiano, dos dilemas com os quais se deparam, se atualizam as antigas crenças, atitudes e estereótipos. Enfrentar de forma reflexiva e crítica os pressupostos subjacentes às racionalidades e atitudes antigas e cristalizadas, e analisar novas possibilidades de lidar com essas situações, buscar se colocar no lugar do outro, são passos fundamentais para a superação dessas contradições na perspectiva da aprendizagem de uma nova identidade de gestor de colegiado.

Uma identidade que aposte, de forma autêntica e consciente, no envolvimento dos membros do colegiado de curso de graduação, na sensibilização das pessoas para assumirem seus papéis com proatividade, para fomentarem ações transformadoras no curso e a participação comprometida dos estudantes em prol da sua formação e de estabelecer relações profícuas com os docentes em prol da execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Que assuma de forma protagonista a responsabilidade na consecução de um padrão de qualidade desenhado no referido projeto, que se traduz no perfil do egresso (futuro profissional) que foi traçado para o curso de graduação. Que encarne a liderança acadêmica, comprometida com o currículo do curso – o ensino de graduação, sempre disposto a provocar a motivação docente e a colocar toda a sua competência técnica, administrativa, científica e relacional, a serviço do pedagógico.

O contraste das visões teóricas e as representações dos profissionais gestores dão conta de uma noção de coordenação do colegiado de curso de graduação como cargo/função da gestão universitária, localizada na média gestão, mas também como espaço capaz de amalgamar o colegiado, que é constituído pelos representantes eleitos democraticamente, pela pessoa-profissional que assume a função de

coordenador, pelo vice-coordenador, pelos docentes de diferentes áreas de conhecimento e pela representação discente.

Enquanto órgão deliberativo nas questões alusivas ao ensino superior e a promoção da sua qualidade, para cumprir o seu papel, o colegiado precisa investir no princípio da participação dos docentes e discentes, de modo a se constituir num espaço de diálogo e de práticas reflexivas conectadas com o compromisso de formar pessoas, profissionais e cidadãos. Ou seja, o diálogo entre as representações é capaz de fazer do colegiado uma instância mobilizadora da coletividade para a conquista da qualidade do curso e, conseqüentemente, do ensino.

Diante das expectativas depositadas no colegiado e na sua coordenação, até mesmo pelos próprios coordenadores de curso de graduação, é essencial compreender a sua dinâmica e a profundidade do seu papel na IES. Afinal, o cotidiano da coordenação é marcado por numerosos desafios administrativos e pedagógicos que requerem, de um lado, enfrentamentos e superação. Do outro lado, existe uma inquietação e um desejo de torná-lo um lugar de possibilidades por onde a mudança da qualidade do ensino pode acontecer.

Nesse sentido, a ação protagonista dos coordenadores de curso de graduação tem um potencial significativo na produção de saberes, através dos fazeres cotidianos e das atitudes de todos os atores a ele vinculados. As capacidades emanadas pelos membros do colegiado são fundamentais para os encaminhamentos e a promoção de ações coletivas que a melhoria da qualidade do curso, com reflexo na formação dos docentes universitários e dos estudantes.

Os coordenadores de colegiados de curso de graduação são docentes universitários que, eventualmente, por meio de eleição e indicação dos pares, assumem o papel protagonista à frente de um curso, podendo ser de licenciatura, tecnólogo ou bacharelado. Por sua atuação profissional binária – docente e gestor, eles têm a responsabilidade

de ser um exemplo no seu planejamento pedagógico, nas suas ações de ensino e nas práticas avaliativas que desenvolvem, primando pela utilização equilibrada dos saberes específicos e pedagógicos, sempre se pautando pela coerência e pelo diálogo motivador dos estudantes, para que eles se sintam instigados a aprender e a conhecer. Como gestor, deve se entender e agir como um “guardião” do PPC, onde se encontram as bases essenciais da consolidação do processo formativo dos estudantes universitários, colocando-se como um líder pedagógico que envolve os pares e os estudantes, ao convidá-los a empreender sistemas de melhoria para o curso, dentro de um padrão de qualidade requerida à formação de nível superior.

Nessa atmosfera, a identificação com o curso e o conhecimento das normas regimentais da instituição são importantes para uma atuação segura do profissional no âmbito da coordenação de colegiado do curso de graduação que dirige. Nessa vertente, o trabalho colaborativo no âmbito do colegiado é capaz de tornar a função menos solitária, menos intensa do ponto de vista do excesso de trabalho, pois abre possibilidades para dialogar com os membros do próprio colegiado, mas também com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), com os demais docentes que lecionam no curso e com o corpo discente, no sentido de pensarem coletivamente em ações mais transformadoras, que venham a atender as necessidades do curso.

Os coordenadores de colegiados de curso de graduação, por meio de suas narrativas, reconhecem que são incipientes suas ações em prol da criação e implementação de ações formativas junto aos pares. As justificativas apontadas para tal fragilidade em sua agenda profissional, na direção da formação para a docência universitária são várias, cabendo destacar as seguintes:

- não sabem como fazer, já que muitos não são formados na área de educação e jamais participaram de uma formação que

os habilitassem à gestão pública, ao trabalho de coordenação de curso e a pensarem em programas de formação docente;

- excesso de trabalho burocrático na coordenação, já que envolve planejamento acadêmico, elaboração, abertura e despacho de processos, muitas vezes sem a ajuda dos pares e da vice coordenação, confecção de ordens de serviço, participação em comissões diversas, participação em reuniões no Centro de Ensino, no Colegiado e nas instâncias superiores da universidade nas quais têm acento;
- diálogo frágil com alguns docentes que não cooperam, não comparecem nem mesmo às reuniões, que por isso mesmo não têm quórum, para deliberar sobre aspectos importantes do curso, muitas vezes prejudicando os estudantes;
- ausência de compromisso de alguns docentes, que mostram resistências em participar de ações propostas pelo colegiado, sejam formativas, sejam para discutir as questões de rotina do curso;
- problemas de diversas ordens envolvendo conflitos na relação professor-aluno, que consomem energia, tempo e providências para investigar a situação, afetando o emocional e promovendo desgastes;
- atuação frágil dos estudantes na reivindicação de melhorias para o seu curso e para sua formação, apontando o que poderia ser modificado e provocando a emergência de ações criativas para o curso, muitas vezes por medo de se exporem;
- falta de apoio técnico e administrativo de modo que ficassem mais à vontade para sensibilizar e envolver os docentes em formações pedagógicas, e juntos, criarem estratégias de ação a partir das necessidades formativas levantadas.

A função cartorial que prevalece no colegiado, hoje, tem impossibilitado uma atuação mais assertiva em prol do curso e da garantia

da participação ativa dos docentes. Aos poucos os coordenadores de colegiados de curso de graduação estão buscando caminhar nessa direção, com mediação imparcial, ética e respeitosa, no entanto, clamam por diferentes fontes de ajuda, para chegarem ao patamar que aspiram: conseguirem construir um padrão de qualidade no curso, com filosofia de ensino ostensiva e um nível de participação significativo de todos os envolvidos.

Do ponto de vista das ações formativas, os coordenadores de colegiados de curso de graduação acreditam que elas precisam ser assumidas como política institucional da universidade, capitaneadas pela Pró-Reitoria de Graduação, principalmente, em articulação com os Centros de Ensino. Nesse aspecto, os coordenadores demonstram duas preocupações: a primeira em relação à própria estrutura organizacional, cujos mecanismos de evocar e garantir a participação dos docentes são praticamente nulos, pois eles desconhecem, e por isso têm melindres em convocar os pares, a não ser que eles façam parte de alguma estrutura colegiada na condição de conselheiro. Já a segunda diz respeito a sua discordância diante da participação dos docentes em ações formativas em caráter compulsório, pelo fato de seu efeito ser pequeno ou inexistente.

Assim sendo, os coordenadores de colegiado apostam num equilíbrio – convite da instituição e disponibilidade dos docentes, por entenderem, respectivamente, que precisa criar estruturas e medidas de apoio e valorização da docência universitária, e que a formação é importante para aprender e/ou para atualizar-se acerca dos conhecimentos da docência (avaliação, didática, planejamento, currículo, tecnologias aplicadas ao ensino, etc). De acordo com os coordenadores de colegiado é preciso incentivar e acolher os poucos docentes interessados em refletir e aprimorar a sua prática pedagógica, com esperança de que um docente convide o outro, numa clara demonstração do desejo de participar.

A concepção de formação docente defendida pelos coordenadores de colegiados de curso de graduação se ancora sob uma lógica simplista e conteudista, tão logo, centrada muito mais no produto da formação do que num processo continuado, inacabado e gerador de uma reflexão sobre a prática, com perspectivas de transformação no ensino. Embora reconheçam que a formação pedagógica é importante, eles a enxergam de modo prescritivo, geralmente restrita a curso, com transmissão de conhecimento procedido por outrem, o que indica uma contradição bastante clara em relação ao processo ensino-aprendizagem que esperam que os docentes desenvolvam com os estudantes universitários. Cabe ressaltar, porém, que alguns colegiados desenvolvem ações de caráter informal, dialógico e participativo, mas não conseguem enxergar que possuem uma dimensão formativa, na medida em que os provocam a refletir sobre as posturas e condutas dos pares, cuja experiência e encaminhamentos adotados em diferentes situações acrescentam a todos.

A formação e o acompanhamento pedagógicos concebidos pelos coordenadores também são pensados de forma instrumental e restrita, muito mais nas ações dinamizadoras das aulas e da motivação dos estudantes para a aprendizagem de conteúdos, do que numa formação permanente, capaz de preparar os estudantes para enfrentarem com competência as situações do contexto profissional previstas e não previstas, e aprenderem a aprender. Vale destacar, também, que na ótica dos coordenadores, as ações de assessoramento devem ser institucionalizadas.

Embora os temas qualidade do ensino e formação docente sejam atravessados por numerosas tensões (políticas, econômicas, educacionais) e desafios (internos e externos ao profissional da docência, ao estudante e a instituição), ao assumirmos a utopia como forma de nos colocarmos no mundo, de estendermos o olhar para alcançarmos

o horizonte, nos deparamos com perspectivas para a docência universitária, desde que sejam assumidas como projeto e como disposição para os docentes continuarem aprendendo mais sobre si mesmos e sobre a profissão que exercem. Nesse percurso, em meio a tantas provisoriedades, cremos que as mudanças de atitudes, de posturas, de concepções e de práticas são necessárias, e devem começar de dentro para fora.

A qualidade do ensino na universidade aqui defendida depende da reflexividade sobre o exercício da docência, da mudança de atitudes, da disposição para inovar as práticas e do investimento na pesquisa "no" e "sobre" o ensino, como referentes para uma Pedagogia transformadora, ancorada na qualidade da aprendizagem, que deve ser o foco essencial da ação profissional dos docentes que mediam a formação universitária. Essa perspectiva nos aproxima de um conceito de formação conectado com o desenvolvimento profissional docente e, por sua vez, com o papel de gestores universitários, com vistas ao apoio e a promoção de ações articuladas com esse processo.

Imaginamos que um bom começo seja o investimento dos coordenadores de colegiado de graduação na sua própria formação, com vistas à construção de uma identidade profissional forte com o curso e com a profissão docente. A formação dos coordenadores pode garantir uma atuação mais segura, confiante, rica de iniciativas, o conhecimento de seus limites, a capacidade de gerenciar conflitos e a disposição para ousar na sua atuação, criando meios de valorização do ensino, historicamente negligenciado na universidade.

A partilha das experiências dos coordenadores de colegiados de curso de graduação mostra-se interessante para que outros profissionais que exercem esta função construam projetos de gestão que lhes assegurem um papel mais protagonista em termos do assessoramento dos docentes, através de ações de conscientização, de reflexão sobre

a prática pedagógica e de valorização do ensino superior. Pode, ainda, induzir a universidade a repensar as suas políticas institucionais ao investir em estratégias e ações voltadas para a qualidade do ensino, dentre as quais o acompanhamento e avaliação coerentes do trabalho dos coordenadores à frente dos colegiados de cursos, inclusive, para dar-lhes suporte as atividades técnicas e administrativas que lhes sobrecarregam, dificultando o investimento nas questões pedagógicas.

Para a solidez do trabalho dos coordenadores de colegiado de cursos de graduação, no sentido da garantia da qualidade do ensino e da construção de estratégias para o reconhecimento das necessidades e a promoção de ações formativas para os docentes, indicamos alguns caminhos que podem auxiliá-los, os quais não podem ser tomados como prescrição ou imposições, tendo em vista que as atividades formativas precisam considerar os sujeitos, o contexto, suas necessidades e a espontaneidade da participação das pessoas. Vejamos, então, quais são eles:

- conhecer com profundidade as atribuições da sua função gestora (coordenação de colegiado de graduação), conferindo um olhar e uma escuta sensíveis às questões curriculares, pedagógicas e administrativas do curso;
- fortalecer as redes de parceria e estimular os membros do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante a assumirem um papel transformador no curso e no processo de formação dos docentes;
- realizar investigação sobre o perfil dos alunos do curso que coordena, envolvendo os membros do colegiado no processo de investigação e publicação da experiência;
- conhecer o perfil de competência e potencial dos professores que lecionam no curso;
- favorecer o processo de afiliação dos estudantes, tendo aten-

ção especial ao primeiro ano do curso, procurando socializar o perfil dos alunos nas reuniões destinadas as questões pedagógicas do curso, para que os docentes conheçam as especificidades dos estudantes e se disponham a trabalhar em ações de acolhimento;

- abrir um canal de diálogo com todos os atores do curso, com vistas a diagnosticar os dilemas que obstaculizam a qualidade do ensino;
- convidar os docentes para discutirem os resultados das avaliações externas, além das institucionais (autoavaliação) e os relatórios de gestão do Centro de Ensino, nomeadamente das questões que têm relação forte com o curso de graduação que coordenam; e
- convocar os docentes universitários, que lecionam no curso para discutirem sobre as suas necessidades formativas.

A busca efetiva da melhoria da qualidade do ensino na universidade, tal como da formação docente, serão sempre pautas que não se esgotam, e, portanto, devem ser alvo de mais reflexões e das preocupações dos governos através de seus órgãos e autoridades educacionais responsáveis pelas políticas educativas, de gestores universitários de todos os níveis, a quem cabe o provimento das condições e da infraestrutura necessária à formação de estudantes de nível superior, de profissionais da docência universitária e de técnicos administrativos, resguardada a parte que cabe a cada ator social.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. *In: _____* (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA; S. G.. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade São Paulo. *In: PIMENTA; S. G.; ALMEIDA, M. I.* (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2009.

ALVES, M. P; MACHADO, E. A. Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. *In: _____*, (orgs). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: AREAL, 2010. Cap. IV.

ANASTASIOU, L. G. C. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente na educação superior. *In: FREITAS, A. L. S. et al.* (Orgs.). **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Cap. 15.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na Universidade: estratégias de formação**. Campinas: Alínea, 2011.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. *In: BRESSER PEREIRA, L. C; GRAU, N. C.* (orgs.). **O público não-es-**

tatal na reforma do estado. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

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

BASTOS, A. B. B I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo informação.** Ano 14, n, 14, p. 160-19, jan./dez. 2010.

BASSOLI, D. A. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerencias, acadêmicos e institucionais.** Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia de São Carlos. Universidade de São Paulo. São Carlos: USP, 2014.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2011.

BELLETATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública:** indicações para reflexões sobre a docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1973.

BOLZAN, D. P. V.. Processos formativos e docência: tecendo redes de formação na educação superior. ANAIS DO XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação.** 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 23/05/2014.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 11/08/2014.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Conaes, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes/arquivos/pdf/portaria_2051.pdf. Acesso em: 24 set. 2006.

BRASIL. **Fundo de Financiamento Estudantil - FIES**. Ministério da Educação. Disponível em <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em 17/07/2014.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 04/02/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos - PROUNI**. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo. Acesso em 13/07/2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parecer 77/69**. *Documenta*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CFE, n.44, p67-68, dez. 1969.

BROCCO, A. K; ZAGO, N. *Condição do Estudante de Camadas Populares no Ensino Superior*. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

CANCHERINI, A.; PONTES, R. A. F.. A escuta sensível como instrumento de gestão universitária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - v.3, n.5, p. 72-87, jan.- jun. 2011.

CARNEIRO, B. P. B. **Tomada de decisão no exercício da liderança acadêmica**: a produção de sentido dos coordenadores de colegiado de curso de graduação da UNEB. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2014.

CASTANHEIRA, A. M.; CERONI, M. R.. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

COLL, C.; MARTIN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. *In*: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. *In*:

_____(Org.). **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?** São Leopoldo: Oikos, 2016. Cap. I.

CUNHA, M. I. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

CUNHA, M. I. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

CUNHA, M. I. Qualidade do ensino na Educação Superior e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão: os desafios conceituais e práticos num contexto de democratização. In:_____; BROILO, C. L. (Org). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Volume 5. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012a, CAP V.

CUNHA, M. I. Impases contemporâneos para la pedagogía universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El Asesor pedagógico: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, p.27 – 55, 2012b.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: _____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado**. Projeto de pesquisa. PPGedu, UNISINOS, 2006b.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, 2009.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 1998.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I; CUNHA, M. (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus Editora, 1999.

CUNHA, M. I.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Adaptação para a língua portuguesa Assunção Flores e Elodie Martins. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO. P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional para re-institucionalizar a educação como bem público. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 11, n. 2, p. 17-25, novembro 2009.

DIAS SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010a.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes**. Avaliação, V.15 (1), 195-224, 2010b.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Da educação superior na Europa e na América Latina. In: _____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** – São Paulo: Casa do Psicólogo All Books, 2005. Capítulo IV.

ESTEBAN, S. M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições/ tradução** Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FAZENDA, I. C. A. F.. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2015.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FELDEN, E. L. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do vale do rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

FERNANDES, R. C. A. **Coordenação de curso de graduação: das políticas públicas à gestão institucional**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2012.

FINKELSTEIN, C. El asesor pedagógico universitario: ¿ un rol que se conforma en la acción? El trayecto de formación del assessor. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El Asesor pedagógico: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, p.179 – 213, 2012.

FLORES, M. A. *et al.* Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional *In*: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.) **Aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009. Cap. 5.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal**. Brasília: ABMES, 2002, 113 p. Volume único.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores – ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: _____ (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP: UNESP, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Grupos de Apoio Pedagógico – GAP**. Disponível em http://www.fzea.usp.br/?page_id=4803. Acesso em 03/05/2017.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. Cortez, 2012.

GONÇALVES, M. E. R. Colegiado de Curso: papéis e funções reais. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária). Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1984.

GONTIJO, S. B. F. **O ENADE como instrumento de avaliação da educação superior na percepção dos estudantes de Pedagogia**. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/SimoneBrazFerreiraGontijo_GT2_integral.pdf. Acesso em 12/07/2017.

GUIMARÃES, V. S.. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S.. **Docência no ensino superior: desafio da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011. CAP. I.

HERREIRA, N. A. **Gestão Universitária: a coordenação de curso de graduação na área de saúde frente aos saberes e a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFRB, 2015.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Decreto-Lei nº 580, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 11/06/2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2004: resumo técnico**. Brasília, DF, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 2. ed. ampl. Brasília, DF, 2004.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

ISAIA, S. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. *In: MOROSINI, M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a, p. 241-251.

_____. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNGES, K. S. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná: PUC/PR, 2013.

JUSTO, M. C. **Coordenação de curso no ensino superior: atuação, funções, possibilidades e limites**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP, 2013.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.) Aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009. Cap. 3.

KLAUS, M. **A formação docente e a qualidade de ensino na Universidade Estadual de Londrina - UEL na percepção de coordenadores dos**

colegiados de cursos de graduação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2011.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. *In:* FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.) **Aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.** Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009. Cap. 2.

KUENZER, A. Z. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, V. 29, N. 1, jan./abr., 2003.

LALANDA, A. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. *In:* ALARCÃO, I.. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, E. G.; MÂSIH, R. T.. Perfil de competências do coordenador do curso de graduação em engenharia de produção mecânica do centro de tecnologia da Universidade Federal do Ceará. **XXX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO.** Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente. São Carlos, SP, Brasil, 12 a15 de outubro de 2010.

LUCARELLI, E. Las Asesorías pedagógicas universitarias y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias. *In:* LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El Asesor pedagógico: entre la formación y la intervención.** Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 141-177, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** *Revista de Ciências da Educação*. n.º 8, p. 01-22· jan/abr 09.

MARCH, A. F. A. **profesionalicion da docencia: a resposta aos retos do processo de converxencia europea.** Universidade de Vigo. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade. Vigo: VFIE, 2008.

MARSILLAC, M. F. **A composição dos colegiados da administração pública direta E indireta.** Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/viewFile/50870/31676>. Acesso em 21/01/2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. Docência na universidade. *In*: TEODORO, A; VASCONCELOS, L. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** São Paulo: Papirus, 2003. p. 7-108.

MONEREO, C.; POZO, J. I.. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía.** Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

MONEREO, C; POZO, J. I. et al. Apresentação: enfoques, práticas e contextos para o assessoramento educacional. *In*: ____; ____ et al. **A prática de assessoramento educacional.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

OLIVEIRA, M. K.. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 1993.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006. Editora UFPR.

PAULA, A. S. **A vivência dos coordenadores de curso de Enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Programa de Pós-graduação em Enfermagem. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

PAVAN, M. M.; FERNANDES, M. C. S. G. **Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt04-2370--int.pdf>. Acesso em 12/08/2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. Cortez, 2012.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat 98** (pp. 27-44). Lisboa: APM, 1998.

PÔRTO, J. L. C. **A padronização de processos em coordenações de cursos de graduação de uma universidade federal**. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão de Organizações Públicas). Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

POZO, J. I.; MONEREO, C. Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprende. In: POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (Coords.) **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid, Espanha: Morata, 2009.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. cap1.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 27-35, set./dez. 2001.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S.. Apresentação. In: _____. **Docência no ensino superior: desafio da prática educativa.** Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa, Portugal: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006.

RODRIGUES, M. A. P.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1993.

ROSA, S. S. **Construtivismo e Mudança.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RUIZ, C. M. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario.** Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

SABADIA, J. A. B.. O papel da coordenação de curso: a experiência no ensino de graduação em Geologia na Universidade Federal do Ceará. **Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, VI, n. 39, p. 58-62, 2000.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en Educación Superior.** Madrid: Narcea, S.A., 2010.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no Século XXI.** Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** E. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. A. A. **Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2013.

SILVA, N. **Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Salvador, BA: UNEB, 2018.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SOARES, S. R. Integração dos resultados da pesquisa: como se articulam ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente nas representações de qualidade do ensino de graduação? SOARES, S. R.; MARTINS, E. S. **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade.** Salvador, EDUFBA, 2014.

_____. Revisitando os marcos legais: a pós-graduação em educação e a formação de professores universitários: o caso da Bahia. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, 2009.

SOARES, S. R. et al. Docência universitária e desenvolvimento profissional docente: concepções de professores pesquisadores. In: _____; MARTINS, E. S (Org). **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade.** Apresentação. Salvador, EDUFBA, 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I.. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, S. R.; MARTINS, E. S. Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. **Apresentação**. Salvador, EDUFBA, 2014.

SOARES, R. S.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.

SOMMER, L. H. et al. Qualidade de ensino de graduação e os mitos em discursos institucionais. In: CUNHA, M. I. **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, cap V.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

TORRES, M. M. O; SOARES, S. R. Qualidade do ensino: como os docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea? In: _____; MARTINS, E. S (Org). **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Apresentação. Salvador, EDUFBA, 2014.

TRILLO, F. (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução CONAC nº 08/2009**. Dispõe sobre aprovação do Regimento Interno dos Colegiados de Cursos de Graduação Conselho Acadêmico da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas: CONAC/UFRB, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Estatuto da UFRB**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Regimento da UFRB**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, M. D. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica. Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 78, Abril /2002.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VIEIRA, F. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. **REDU. Revista de Docência Universitária**, agosto 2014, 12 (2), 23-39.

VIEIRA, F. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. *In: Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 138-156, Dossiê Especial, 2013.

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 28, 107-126, 2009.

VIEIRA, F. et al. (Coord.) **Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho**. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação da UMinho, 2002.

YIGOTSKY, L. S.. **A formação Social da Mente**. Trad. José Cippolla Neto. 6 ed. S Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M.. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2006.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

Sobre o autor



Neilton da Silva

É Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Mestre em Educação e Cultura Contemporânea (UNESA) e Pedagogo (UNESA). É docente do CCAAB/UFRB, atua no curso de Licenciatura em Biologia, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGGPPSS) e exerce a função de Tutor do Grupo PET UFRB e Recôncavo em Conexão. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Qualidade do Ensino e Formação Profissional (POLI-QUEFORP), com experiência nas seguintes temáticas: Política e Gestão Educacionais, Docência Universitária, Formação de Professores, Práxis Pedagógica e Qualidade do Ensino.

O livro "Qualidade do ensino, coordenação de graduação e colegialidade" partilha uma reflexão necessária sobre o contexto universitário, por meio da qual um grupo de coordenadores de colegiado de graduação colocam o que pensam sobre a função que exercem e até que ponto o seu trabalho contribui para a melhoria da qualidade do ensino, conceito este que, a despeito de ser objeto de crescente debate nos países ocidentais, não é unívoco, e ainda suscita debates teóricos e processos colaborativos que reivindicam rupturas de práticas profissionais, intencionalidades, condições materiais, participação de diferentes atores e apoio institucional. Sob o prisma da gestão e do trabalho pedagógico, as partes que compõem a obra dão conta de problematizar a qualidade do ensino e de defender que a assunção da liderança pedagógica por parte dos coordenadores de colegiado de graduação pode indicar um horizonte de possibilidades à gestão acadêmica, em seus múltiplos aspectos (administrativos, curriculares, pedagógicos, relacionais, científicos, etc) e à formação e desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

ISBN: 978-65-88622-67-4



Coleção 15 anos da UFRB