**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**NEILTON DA SILVA**

# QUALIDADE DO ENSINO COMO CONQUISTA COLEGIADA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O PROTAGONISMO DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

SALVADOR-BA
2017

**NEILTON DA SILVA**

# QUALIDADE DO ENSINO COMO CONQUISTA COLEGIADA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O PROTAGONISMO DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Soares

SALVADOR-BA

2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Silva, Neilton da .
Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação / Neilton da Silva.-- Salvador, BA, 2018.
272 fls. : il:.

Orientador: Sandra Regina Soares
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Qualidade do Ensino Superior. 2. Coordenação de Colegiado de Graduação. 3. Formação Pedagógica . 4. Desenvolvimento Profissional Docente. I. Soares, Sandra Regina II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## QUALIDADE DO ENSINO COMO CONQUISTA COLEGIADA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O PROTAGONISMO DE COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

**NEILTON DA SILVA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de setembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Sandra Regina Soares**
**Universidade do Estado da Bahia - UNEB**
**Doutorado em Educação.**
**Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá**

**Profa. Dra. Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira**
**Universidade do Minho – UM**
**Doutorado em Educação**
**Universidade do Minho, UM, Portugal**

**Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida**
**Universidade de São Paulo - USP**
**Doutorado em Didática**
**Universidade de São Paulo, USP, Brasil**

**Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios**
**Universidade do Estado da Bahia - Uneb**
**Doutorado em Educação**
**Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil**

**Profa. Dra. Ediva de Sousa Martins**
**Universidade do Estado da Bahia - Uneb**
**Doutorado em Educação**
**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil**

# DEDICATÓRIA

Aos **coordenadores(as) de colegiado de graduação da UFRB** que, gentilmente, se dispuseram a participar da minha pesquisa de doutoramento. A partilha de suas histórias de vida, de suas experiências profissionais, dos seus anseios, das suas crenças, dos seus dilemas e das suas utopias foi sem dúvida um ato de grande generosidade. Reconheço que o trabalho dos(as) senhores(as) tem um valor intangível, já que sois mediadores da formação humana, com ideário de construção de uma cidadania plena: pessoas críticas e futuros profissionais, que combinam saberes do viver, consciência humana e competências técnicas, a serem utilizados para a efetividade de um mundo melhor. Sem a colaboração dos(as) senhores(as) não seria possível a realização desta tese, nem tampouco, a minha "aprendizagem na trajetória de pesquisa", em direção ao (auto)desenvolvimento profissional, já que sou um sujeito implicado, assim como os senhores, docente e ex-coordenador de curso de graduação na universidade que nos une pela sua missão, valores, desejo de crescimento institucional e visibilidade local, regional, nacional e internacional, fazendo a diferença – para melhor – na vida das pessoas.

## AGRADECIMENTOS

Um percurso formativo é marcado por momentos de ansiedades, percursos, mediações e muitas emoções;
Por esse motivo, agradeço de modo especial a **Deus**, às pessoas e as instituições;
E isso faz com que a vida seja atravessada por diversificados atores e histórias;
Então, saibam todos que permanecerão sempre vivos nas minhas memórias.

Professora **Sandra Soares**, saiba que tu és uma pessoa de grande valor;
Agradeço pela sua orientação, seu carinho, sua amizade e o seu rigor;
Suas exigências me aproximaram da coerência, profundidade, com intenso labor;
Orgulho-me de você, por ser quem é, e por ter contribuído para a pessoa que eu sou.

Professora **Flavia Vieira,** orientadora do meu Estágio na UMinho, humildade e gentileza lhe identificam;
Uma educadora-investigadora persistente, esperançosa e destemida;
Rigor, autonomia e profundidade teórico-metodológica também lhe caracterizam;
Agradeço-lhe pela acolhida e por teres passado de modo tão especial na minha vida.

As professoras **Maria Isabel de Almeida, Jane Adriana e Édiva Martins** pelas sugestões e críticas;
As provocações foram bem vindas, e as arguições demandaram respostas e implicam novas investidas;
A dedicação das senhoras para com o meu trabalho, indicaram novas formas de compreender a realidade;
Saibam que reconheço vossas contribuições, por serem tão importantes à conquista da minha maturidade.

Aos **Professores do PPGEDuC-UNEB**, deixo a todos a minha sincera gratidão;
Levarei os ensinamentos e todos vocês no meu coração;
Não posso esquecer de **Sônia**, que sempre me acolheu e atendeu com muita atenção;
Desculpem por algum inconveniente, ser inoportuno jamais foi minha intenção.

Aos **Coordenadores(as) de graduação da UFRB,** participantes da pesquisa, quero lhes agradecer;
Pela oportunidade de conhecê-los melhor e com vocês poder aprender;
Seu labor árduo é importante para os **colegas docentes da UFRB,** e para a pessoa dos alunos formar;
Invistam no desenvolvimento profissional docente, para que o ensino superior possa se transformar.

A minha mãe querida, **Noélia da Silva**, uma pessoa batalhadora na vida;
Com lavagem de roupa criou três filhos com luta, esperança e amor;
Não teve a oportunidade de estudar, mais aos filhos sempre se dedicou;
Agradeça a Deus com muito orgulho, pois seu filho "virou" doutor.

A **Rose, Julian, Rosana, Almassy, Tati, Dinha, Arthur, Gabi, Millena, Neidinha, Laninha;**
Que me estimularam, dedicaram carinho, amizade, afeto e torceram para que tudo andasse na linha;
Pessoas iluminadas – fundamentais, que merecem todo o meu cuidado;
Por isso não me canso de agradecer, por vocês estarem sempre do meu lado.

Quero que **Alê e Dani** saibam o quanto me orgulho das pessoas que vocês são;
Amizade, irmandade, parceria e acolhimento compõem a nossa mútua admiração;
Peço bastante ao Grande Mestre do universo, para sempre nos proteger com a sua poderosa mão;
E que continuemos a nos considerar, guardando uns aos outros dentro do coração.

A **Seu Paulo, Silvia, Tânia, Janete, Clécia, Lorena** pelo estímulo e amizade;
A **Adeline,** amiga de infância e de verdade; sempre que me lembro de você, é natural sentir saudade;
O acolhimento e o cuidado de **Uldinha, Dona Sueli e Seu Lício**, foram importantes demais;
Saibam que gosto muito de vocês, e não vou esquecê-los jamais.

A **Rita Chagas, Leila Longo e Luciana Lôrdelo,** pessoas de luz, paz e carinho sem igual;
O incentivo de vocês possui uma expressão de valor fundamental;
Não posso me esquecer de **Antônio Menezes** pelo incentivo e pelos votos de sucesso;
Portanto, vos agradeço e quero tê-los sempre por perto.

A **André** e minha tia **Marina** quero agradecê-los pelo estímulo, amizade e recepção;
A **Selena Rivas** pela sua generosidade cientifica, carinho e colaboração;
A **Café** pelo acolhimento, pela consideração e atenção de sempre;
Não posso esquecer-me do incentivo e do carinho de **Gal** que também me deixaram muito contente.

Aos colegas de doutorado, especialmente, **Mari, Dani, Susana, Ândrio e Telma** pela amizade;
Estivemos no mesmo barco, dividindo tensões, aprendizados e felicidade;
Quatro anos de estudo e investimento no doutoramento parecem ser demais;
Por isso saibam que foram exatamente esses anos que os tornaram tão especiais.

O **DUFOP** é mais que um grupo, é um espaço de aprendizado e partilha;
A diversidade de pessoas e de histórias de vida é que dão o tom e proporciona o clima;
Nele colaboramos, pesquisamos, ensinamos e aprendemos de verdade;
Seu propósito central é refletir, acreditar e a fomentar a qualidade do ensino na universidade.

O **Estágio Científico Avançado (IE-UMinho/Portugal)** foi um período de ricas experiências;
Conquistas pessoais, profissionais, culturais e acadêmicas diferenciais;
Revi e conheci mais sobre **Deborah e Dayse,** e com **Liza, Grazi, Simone e Flávia** fiz novas amizades;
Além de **Chris, Neto, Evandro e Mônica**; a quem espero encontrar noutras oportunidades.

O apoio estratégico da **CAPES-CFT** e da **UFRB** foram essenciais à minha investigação doutoral;
A atenção e gentileza da técnica **Nerize Dantas**, também foi fundamental;
Às professoras **Mabel** (UNISINOS-BRA) e **Carlinda Leite** (UPorto-PT) pela parceria e coordenação;
Agradeço ainda ao professor **José Morgado** e **José Luís** (IE-UMinho), pela vossa cooperação.

**“Quem passa na vida da gente não vão sós, e não nos deixam sós. Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.”**

Antoine de Saint-Exupéry, da obra “O Pequeno Príncipe”.

**À todos o meu muito obrigado!**

“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)

SILVA, N. **Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública**: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação. 2017. 272 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA: UNEB, 2017.

## RESUMO

A presente tese integra o campo de estudos da pedagogia universitária e objetivou compreender as concepções e práticas dos participantes da pesquisa sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a melhoria da qualidade do ensino. A qualidade do ensino universitário, a despeito de ser objeto de crescente debate nos países ocidentais não é um conceito unívoco e, considerando seu potencial de orientar as práticas docentes, suscita o investimento em pesquisa. O referencial teórico da pesquisa contemplou reflexões sobre os conceitos de qualidade do ensino, coordenação de colegiado de curso de graduação e formação pedagógica, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, à luz de autores como Almeida (2012), Almeida e Pimenta (2009), Barros e Aragão (2006), Behrens (2011), Cunha (1998, 1999, 2006a, 2010, 2012), Demo (1996), Dias Sobrinho (2008, 2009, 2010), Day (2001, 2004), Freire (1996, 2016), Imbernón (2000, 2012), Korthagen (2009), Lemos (2011), Lucarelli (2012), Marcelo (1999, 2009), Masetto (2003, 2012), Morosini (2001, 2014), Nóvoa (1991, 2009), Pimenta e Almeida (2011), Pimenta e Anastasiou (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Rodrigues (2006), Soares e Cunha (2010), Soares e Vieira (2014), Sommer *et al* (2014), Vasconcelos (2002), Vieira (2009, 2014), Zabalza (2004, 2006), Zeichner (1993), entre outros. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se da técnica dos incidentes críticos como disparador da entrevista em profundidade, visando à coleta de dados junto aos coordenadores de curso de graduação. Os dados foram tratados mediante a técnica de análise de conteúdo temático. A pesquisa permitiu colocar em evidencia a representação de qualidade associada, principalmente, a determinadas condições (de trabalho, institucionais, materiais, pessoais dentre outras) para sua concretização e fracamente a características e critérios para avaliação de sua consecução. Para eles a qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva, e privilegiar a formação pedagógica dos docentes para que eles invistam num ensino centrado na aprendizagem dos estudantes. Concebem que a contribuição da coordenação do colegiado para a qualidade do ensino envolve o investimento na busca das condições materiais e de trabalho docente e o acompanhamento pedagógico aos docentes, embora assumido de forma restrita. Entre os principais desafios enfrentados por este órgão de gestão, na busca da melhoria da qualidade do ensino, destacam a superação da lógica cartorial no funcionamento do colegiado, o engajamento dos docentes nos processos de trabalho coletivo e de formação, competência para lidar com as relações conflituosas estabelecidas com os diversos segmentos da comunidade acadêmica. Entretanto, a ausência de formação pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado.

**Palavras-chave**: Qualidade do Ensino Superior. Coordenação de Colegiado. Docência universitária. Formação pedagógica. Desenvolvimento profissional docente.

SILVA, N. **Quality of the education as a collegiate conquest in a public university:** the protagonism of coordinators of undergraduate courses. 2017. 272 p. Thesis (Doctorate in Education and Contemporaneity). Department of Education. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA: UNEB, 2017.

## ABSTRACT

The present thesis integrates the field of studies of university pedagogy and aims to understand the conceptions and practices of the participants of the research about the contribution of the collegiate undergraduate course for the improvement of the quality of the education. The quality of university education, despite being the object of increasing debate in western countries, is not a univocal concept and, considering its potential to guide teaching practices, it raises the investment in research. The theoretical reference of the research contemplated reflections about the concepts of quality of the education, coordination of undergraduate collegiate and pedagogical formation, in the perspective of professional teacher development, based in authors such as Almeida (2012), Almeida and Pimenta (2009), Barros and Aragão (2006), Behrens (2011), Cunha (1998, 1999, 2006, 2010, 2012), Demo (1996), Dias Sobrinho (2008, 2009, 2010), Day (2001, 2004), Freire (1996) (1991), Morosini (2001, 2014), Nóvoa (1991), Marcelo (1999, 2009), Masketto (2003, 2012), Soares and Vieira (2014), Sommer et al (2009), Pimenta and Almeida (2011), Pimenta and Anastasiou (2002), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Rodrigues 2014), Vasconcelos (2002), Vieira (2009, 2014), Zabalza (2004, 2006), Zeichner (1993), among others. The research adopted the qualitative approach, of case study type, using the technique of critical incidents as a trigger for the in-depth interview, aiming the collecting data from the undergraduate course coordinators. The data were treated using the thematic content analysis technique. The research made possible to highlight the representation of associated quality, mainly in relation to certain conditions (work, institutional, material, personal, among others) for its concretization and weakly for characteristics and criteria for the evaluation of its achievement. For them, the quality of the education should be based on participatory and inclusive institutional management, and give priority to the pedagogical training of teachers so that they can invest in a teaching centered on the student learning. They conceive that the contribution of collegiate coordination to the quality of the education involves the investing in the search for material conditions and of teaching work and the pedagogical accompaniment to teachers, although it is assumed in a restricted way. Among the main challenges faced by this management organ, in the quest for improving the quality of the education, the most outstanding are the overcoming of the cartorial logic in the collegiate work, the teachers' engagement in collective work and in formation processes, competence to deal with conflicting relationships with the various segments of the academic community. However, the lack of pedagogical formation of the coordinators is not conceived as an obstacle to a transforming performance of the collegiate.

Keywords: Quality of Higher Education. Collegiate Coordination. University teaching. Pedagogical formation. Professional teacher development.

SILVA, N. **Calidad de la enseñanza como conquista colegiada en una universidad pública:** el protagonismo de coordinadores de cursos de graduación. 2017. 272 f. Tesis (Doctorado en Educación y Contemporaneidad). Departamento de Educación. Universidade do Estado da Bahía. Salvador, BA: UNEB, 2017.

## RESUMEN

La presente tesis integra el campo de estudios de la pedagogía universitaria y objetivó comprender las concepciones y prácticas de los participantes de la investigación sobre la contribución del colegiado de curso de graduación para la mejora de la calidad de la enseñanza. La calidad de la enseñanza universitaria, a pesar de ser objeto de un creciente debate en los países occidentales, no es un concepto unívoco y, considerando su potencial de orientar las prácticas docentes, suscita la inversión en investigación. El referencial teórico de la investigación contempló reflexiones sobre los conceptos de calidad de la enseñanza, coordinación de colegiado de curso de graduación y formación pedagógica, en la perspectiva del desarrollo profesional docente, a la luz de autores como Almeida (2012), Almeida y Pimenta (2009), (2006), Behrens (2011), Cunha (1998, 1999, 2006, 2010, 2010), Demo (1996), Dias Sobrinho (2008, 2009, 2010), Day (2001, 2004), Freire (1996) (2006), Lemos (2011), Lucarelli (2012), Marcelo (1999, 2009), Masetto (2003, 2012), Morosini (2001, 2014), Nóvoa (1991, 2016), Imbernón (2000, 2012) (2009), Pimenta y Almeida (2011), Pimenta y Anastasiou (2002), Ramalho, Nuñez y Gauthier (2004), Rodrigues (2006), Soares y Cunha (2010), Soares y Vieira (2014), Sommer et al (2002), Vera (2009, 2014), Zabalza (2004, 2006), Zeichner (1993), entre otros. La investigación adoptó el enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, utilizando la técnica de los incidentes críticos como desencadenador de la entrevista en profundidad, buscando la recolección de datos junto a los coordinadores de curso de graduación. Los datos fueron tratados mediante la técnica de análisis de contenido temático. La investigación permitió poner en evidencia la representación de calidad asociada, principalmente, a determinadas condiciones (de trabajo, institucionales, materiales, personales entre otras) para su concreción y débilmente a características y criterios para la evaluación de su consecución. Para ellos la calidad de la enseñanza debe ser sostenida en una gestión institucional participativa e inclusiva, y privilegiar la formación pedagógica de los docentes para que ellos inviertan en una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Se cree que la contribución de la coordinación del colegiado a la calidad de la enseñanza implica la inversión en la búsqueda de las condiciones materiales y de trabajo docente y el acompañamiento pedagógico a los docentes, aunque asumido de forma restringida. Entre los principales desafíos enfrentados por este órgano de gestión, en la búsqueda de la mejora de la calidad de la enseñanza, destacan la superación de la lógica cartorial en el funcionamiento del colegiado, el compromiso de los docentes en los procesos de trabajo colectivo y de formación, competencia para manejar con las relaciones conflictivas establecidas con los diversos segmentos de la comunidad académica. Sin embargo, la ausencia de formación pedagógica de los coordinadores no está concebida como obstáculo para la actuación transformadora del colegiado.

Palabras clave: Calidad de la enseñanza superior. Coordinación de Colegiado. Docencia universitaria. Formación pedagógica. Desarrollo profesional docente.

## LISTA DE QUADROS


| | | |
|---|---|---|
| **Quadro 1** | Princípios da qualidade de ensino numa perspectiva transformadora | 55 |
| **Quadro 2** | Princípios da qualidade do ensino para o protagonismo docente e discente no ensino superior | 56 |
| **Quadro 3** | Processo pedagógico de qualidade na perspectiva da transformação | 57 |
| **Quadro 4** | Indicadores da qualidade do ensino transformadora como referência a processos | 59 |
| **Quadro 5** | Atributos da docência universitária comprometida com a formação autônoma dos estudantes | 64 |
| **Quadro 6** | Dimensões envolvidas no desenvolvimento profissional docente | 78 |
| **Quadro 7** | Concepções de desenvolvimento profissional docente | 79 |
| **Quadro 8** | Fatores que promovem e inibem o desenvolvimento profissional docente | 80 |
| **Quadro 9** | Papeis fundamentais do coordenador de colegiado de curso de graduação | 109 |
| **Quadro 10** | Prerrogativas dos intervenientes da entrevista em profundidade | 144 |
| **Quadro 11** | Detalhamento do Sistema de Categoriais da Pesquisa | 150 |
| **Quadro 12** | Relação entre o sistema de categorização da pesquisa e as inferências | 154 |

## LISTA DE FIGURAS


| | | |
|---|---|---|
| **Figura 1** | As três dimensões dos saberes humanos | 66 |
| **Figura 2** | Diferença conceitual entre competência, conhecimento e saberes | 67 |
| **Figura 3** | Metáfora das competências docentes | 68 |
| **Figura 4** | Exigências atitudinais e procedimentais para o ato de ensinar | 71 |
| **Figura 5** | Tecnologia inovadora à produção do conhecimento | 76 |
| **Figura 6** | Modelo da cebola sobre os níveis na reflexão | 85 |
| **Figura 7** | Aspectos relevantes para uma formação pedagógica inovadora nas IES | 93 |
| **Figura 8** | Funções assumidas pelo coordenador de colegiado de curso de graduação | 102 |
| **Figura 9** | Abordagem crítica sobre a Assessoria Pedagógica Universitária | 112 |
| **Figura 10** | O trabalho do Coordenador de Colegiado de Graduação no Assessoramento Pedagógico | 119 |
| **Figura 11** | Desenho da trilha metodológica da investigação | 121 |
| **Figura 12** | Planejamento do caso de pesquisa | 128 |
| **Figura 13** | Organização da UFRB e localização dos Centros de Ensino | 130 |
| **Figura 14** | Sequência de ações para coleta dos dados | 147 |
| **Figura 15** | Processo de elaboração do Sistema de Categorias da pesquisa | 149 |

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS


| | | |
|---|---|---|
| **Gráfico 1** | Faixas etárias dos informantes da pesquisa | 136 |
| **Tabela 1** | Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2003-2013 | 34 |
| **Tabela 2** | Evolução de cursos e matrículas no nível superior na década – Brasil 2003-2013 | 35 |
| **Tabela 3** | Relação entre número de alunos ingressantes e concluintes do Ensino Superior – Brasil 2003-2013 | 35 |
| **Tabela 4** | Síntese dos dados gerais dos Centros de Ensino da UFRB | 133 |
| **Tabela 5** | Cursos da UFRB por Centro de Ensino | 134 |
| **Tabela 6** | Tempo de serviço na UFRB, na coordenação de colegiado e enquadramento na carreira | 136 |
| **Tabela 7** | Formação acadêmica e experiência dos informantes na coordenação de colegiado de curso de graduação | 137 |
| **Tabela 8** | Tempo dedicado pelos coordenadores de colegiado às distintas atividades na IES | 137 |
| **Tabela 9** | Intervenientes compartilhados pelos coordenadores colaboradores da construção dos incidentes críticos | 141 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ASPED** – Assessoria Pedagógica Universitária

**BIRD** – Banco Mundial

**CAHL** – Centro de Artes, Humanidades e Letras

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CCAAB** – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas

**CCS** – Centro de Ciências da Saúde

**CDC** – Conselho Diretor do Centro

**CECULT** – Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

**CEIAC** – Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica

**CETEC** – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

**CETENS** – Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

**CFP** – Centro de Formação de Professores

**CONAC** – Conselho Acadêmico

**CONCUR** – Conselho de Curadores

**CONSUNI** – Conselho Universitário

**CPA** – Comissão Própria de Avaliação

**CRFB** – Constituição da República Federativa do Brasil

**ENADE** – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

**FCT** – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

**GAP** – Grupos de Apoio Pedagógicos

**GT/ IP** – Grupo de Trabalho sobre Inovação Pedagógica

**IBICT** – Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IE** – Instituto de Educação

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IFES** – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

**IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior

**IIAB** – Instituto Imperial de Agricultura Baiano

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LNFD** – Levantamento de Necessidade de Formação de Docente

**MEC** – Ministério da Educação

**NDE** – Núcleo Docente Estruturante

**NEIP** – Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia

**NUFORDES** – Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OREU** – Observatório Regional do Estudante Universitário

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PGGEduC** – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPC** – Projeto Pedagógico do Curso

**PPGCI** – Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação

**PROAD** – Pró-Reitoria de Administração

**PROEXT** – Pró-Reitoria de Extensão

**PROGEP** – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal

**PROGRAD** – Pró-Reitoria de Graduação

**PROPAAE** – Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis

**PROPLAN** – Pró-Reitoria de Planejamento

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**REUNI** – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UA** – Universidade de Alicante

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UAB** – Universidade Autônoma de Barcelona

**UAveiro** – Universidades de Aveiro

**UB** – Universidade de Barcelona

**UCS** – Universidade Caxias do Sul

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFRB** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UMinho** – Universidade do Minho

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICRUZ** – Universidade Cruz Alta

**UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**UPC** – Universidade Politécnica da Catalunha

**UPorto** – Universidade do Porto

**USP** – Universidade de São Paulo

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **APRESENTAÇÃO** | 19 |
| **1** | **PROBLEMÁTICA: TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA** | 23 |
| 1.1 | BREVE HISTÓRICO DAS PERSPECTIVAS DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR | 23 |
| 1.2 | AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DO ENSINO | 30 |
| 1.3 | A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE: DEMANDAS PARA GESTORES E DOCENTES NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE DO ENSINO | 33 |
| 1.4 | DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA OS GESTORES E PARA OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS | 38 |
| 1.5 | COLEGIADOS DE CURSO E QUALIDADE DO ENSINO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? | 41 |
| 1.6 | PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA | 46 |
| 1.7 | IMPLICAÇÕES DO PESQUISADOR | 47 |
| **2** | **QUALIDADE DO ENSINO NA UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE** | 51 |
| 2.1 | QUALIDADE DO ENSINO UNIVERSITÁRIO | 51 |
| 2.2 | CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, SABERES PROFISSIONAIS E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS | 60 |
| 2.3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE | 73 |
| 2.4 | NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS | 89 |
| **3** | **A COORDENAÇÃO DE COLEGIADO NO PROCESSO DE ASSESSORAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE** | 96 |
| 3.1 | HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E EMBASAMENTO LEGAL SOBRE A COORDENAÇÃO DE COLEGIADO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA | 96 |
| 3.2 | ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO | 100 |
| 3.3 | PAPEL DO COORDENADOR DE COLEGIADO NO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO | 111 |
| **4** | **TRILHAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO** | 121 |

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E O PROCESSO DA PESQUISA 122
4.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA INVESTIGAÇÃO 128
4.3 SUJEITOS, CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA 135
4.4 INSTRUMENTO E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS 138
4.5 TRATAMENTO DOS DADOS 147
**5 CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA** 156
5.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA QUALIDADE DO ENSINO 157
**5.1.1 A qualidade do ensino pressupõe condições materiais e de trabalho para os docentes** 157
**5.1.2 A qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva** 165
**5.1.3 A formação pedagógica do docente é vista como condição para a qualidade do ensino** 174
**5.1.4 A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é associada a determinadas condições e raramente ao resultado desse processo** 192
5.2 DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO QUE INCIDEM NA QUALIDADE DO ENSINO 212
**5.2.1 Expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado** 212
**5.2.2 A ausência de formação pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado** 226
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** 240
**REFERÊNCIAS** 249
**APÊNDICES** 263
APÊNDICE I – MENSAGEM DE E-MAIL AOS COORDENADORES E/OU VICE COORDENADORES 264
APÊNDICE II – CARTA CONVITE AO PARTICIPANTE DA PESQUISA 265
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 266
APÊNDICE IV – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE 268
APÊNDICE V – GUIA DE ENTREVISTA 269

## APRESENTAÇÃO

A tese em questão apresenta os resultados de uma pesquisa de doutoramento, desenvolvida do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Tratou-se de uma investigação inserida no campo da docência universitária com foco na formação docente e na qualidade do ensino, na ótica de um grupo de 12 coordenadores de colegiado de cursos de graduação de uma universidade pública federal localizada no Recôncavo da Bahia.

A tese está organizada em Apresentação, cinco seções de Desenvolvimento e Considerações Finais. A **primeira** seção dedicou-se à problemática do objeto de investigação, construída a partir da sistematização de um conjunto de argumentos que sintetizam os desafios à institucionalização da formação e da qualidade do ensino, considerando o processo de mudança na universidade brasileira, ocorrido a partir da segunda metade do século XX e princípios do século XXI, no quadro de reformas e de expansão do ensino superior nas suas diferentes configurações, bem como das avaliações externas que são realizadas a partir de indicadores contraditórios, das transformações no mundo do trabalho e da imposição de novas demandas para a formação de futuros profissionais no contexto da sociedade do conhecimento e da globalização, marcadas pela incerteza e pela complexidade. Debruça-se também sobre a questão da marginalização do ensino em detrimento da pesquisa, a caracterização dos dilemas da docência universitária e as reinvindicações em torno da melhoria da qualidade do ensino, com centralidade na aprendizagem dos estudantes.

Ainda nessa seção, tornou-se evidente o silenciamento da legislação diante da formação para a docência universitária de um lado, e os resultados das pesquisas acadêmicas em contribuição ao campo temático aqui evidenciado, as iniciativas de valorização da docência e a promoção de ações de formação, com foco no desenvolvimento profissional docente, desenvolvidas em diferentes contextos institucionais do outro lado, culminando no problema, no objetivo central da investigação e nas questões de pesquisa forjados na conexão entre as contribuições do colegiado e as atribuições dos coordenadores de cursos de graduação no desempenho da função gestora e seu papel na mediação de relações entre pessoas, processos e ações de formação docente em face da qualidade do ensino.

A **segunda** seção promove a reflexão sobre a qualidade do ensino universitário, como um conceito polissêmico, com diferentes perspectivas e marcado por indicadores e critérios que requerem serenidade e clareza das opções e dos caminhos a serem percorridos para tal

conquista. A construção teórica desta seção avança com a concepção de docência universitária, apontando os saberes profissionais e as competências pedagógicas, como referentes para atingir a qualidade do ensino numa perspectiva transformadora.

Desse modo, o quadro teórico apoia-se numa perspectiva de formação alinhada ao desenvolvimento profissional docente, assumindo-o como movimento complexo e processo formativo inacabado, que toma a história de vida da pessoa do docente, a relação dialética entre teoria-prática, bem como a reflexão, a crítica e a pesquisa como princípios fundantes de uma docência universitária transformadora, revelando-se assim, uma noção de qualidade do ensino comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Além disso, busca-se reconhecer os fatores que facilitam e inibem o desenvolvimento profissional docente, suscitando a implicação e o compromisso com o processo de mudança no ensino superior, por meio do reconhecimento das lacunas formativas por intermédio do levantamento das necessidades, que acenem para a promoção de estratégias que visem a sua superação.

A **terceira** seção analisa os sentidos da atuação e as atribuições do colegiado dos cursos de graduação e da sua coordenação, definindo-os e evidenciando o papel do coordenador como líder pedagógico e gestor de pessoas e processos técnico, administrativo e educativo capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior. Para tanto, constrói-se um breve histórico da coordenação de colegiado, descreve-se em detalhes as atribuições e o perfil de competências dos coordenadores, instituídas e naturalizadas, no exercício cotidiano da função e, por fim, defende-se uma perspectiva de trabalho do coordenador de colegiado no assessoramento pedagógico na universidade como espaço formal, intencional e institucionalizado de promoção do diálogo entre pares, de estímulo a trocas e a partilha de experiências docentes, de concepção de estratégias de formação e de inovação pedagógica.

A **quarta** seção detalha o percurso metodológico da investigação, iniciando com uma reflexão sobre o paradigma qualitativo da pesquisa educacional, passando a apresentar o conceito de estudo de caso, enquanto tipo de método. Nessa direção, desvela-se o contexto institucional, situando a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), elegendo-a como *lócus* de investigação e, assim, aproveita-se para apresentar os princípios éticos assumidos na pesquisa, com atenção para os critérios de seleção e identificação dos participantes, com a preservação do anonimato dos sujeitos. A seção explicita, ainda, o instrumento e a técnica de coleta de dados que deram suporte à análise de conteúdo temático, após a sistematização, interpretação e obtenção de resultados. Cabe ressaltar que a coleta de dados se pautou pela elaboração dos incidentes críticos, através das contribuições de

profissionais que já assumiram a função gestora e posterior aplicação concomitante com a entrevista semiestruturada, por meio da qual depreendemos as concepções de qualidade do ensino, formação docente, além das contribuições do colegiado e da coordenação de cursos de graduação, afora enfrentarem diversos desafios e constrangimentos no cotidiano da função de coordenadores. Feito isso, preparou-se o cenário para a discussão e produção de inferências a partir do sistema de categorias que foi construído mediante a definição de blocos compostos pelas categorias-chave da pesquisa e suas respectivas subcategorias, dimensões e nuances que sustentaram as inferências que fizemos na condição de pesquisador, sob o propósito de responder ao objetivo da investigação.

A **quinta** seção apresenta a discussão dos dados da pesquisa desenvolvida, por intermédio do conjunto de inferências que foi construído para tal fim. De acordo com os resultados da pesquisa chegou-se à compreensão de que a coordenação de colegiado de curso de graduação é uma função gestora marginalizada institucionalmente e silenciada nos Centros de Ensino da UFRB, revelando a necessidade da instituição empoderar e investir num processo formativo e de ressignificação da identidade dos coordenadores, uma vez que vários profissionais assumem a função e aprendem sobre ela no ensaio e no erro, até que conseguem ter segurança no labor diário.

Os participantes enfatizaram que para conquistar a qualidade do ensino é preciso que haja uma gestão institucional participativa e inclusiva, e trouxeram suas representações acerca da qualidade do ensino. No entanto, manifestaram dificuldades em conceituar qualidade do ensino e para estabelecer os critérios para avaliá-la, geralmente associando-a a determinadas condições ao seu atingimento.

Quanto à formação docente, a concepção revelada pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação ainda se encontra ancorada numa noção de produto, geralmente relacionada a cursos. Alguns coordenadores de colegiados, espontaneamente ou por intermédio do Núcleo Docente Estruturante (NDE) têm desenvolvido algumas ações esparsas na direção do desenvolvimento profissional dos docentes, com resultados observáveis, mas nem sempre conscientes, por acharem que se trata de ações simples. Em contrapartida, um número expressivo de coordenadores se sente melindrado em empreender ações formativas para a docência, de reflexão sobre a prática, sobre planejamento, didática e avaliação da aprendizagem, com receio de estar interferindo na autonomia dos pares.

Percebeu-se, ainda, que os coordenadores de colegiado de curso de graduação enxergam claramente a relação e, consequentemente, a repercussão da formação docente com a qualidade de ensino, cuja última noção se pauta numa dimensão restrita, em detrimento de

uma concepção que alcança a pessoa do estudante, suas aprendizagens, sua autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico e de atitudes.

A falta de tempo para o exercício da função de coordenação de colegiado revelou-se o principal constrangimento apontado pelos participantes, especialmente devido ao excesso de burocratização, ao envolvimento em atividades meio, ao excesso de reuniões e processos administrativos para despacho, que tornam o trabalho intensificado e diminuem as chances de um investimento em ações mais transformadoras no curso que coordenam. Além disso, os coordenadores não concebem que a ausência de formação para desempenhar a função gestora também é um obstáculo que precisa ser superado.

Por último, nas **considerações finais** da pesquisa, procurou-se fazer um balanço do processo de investigação, indicando as contribuições do colegiado e o papel que os coordenadores podem desempenhar no assessoramento aos docentes universitários, bem como se propõem algumas pistas à instituição no sentido de promover o apoio necessário ao processo formativo e desenvolvimento profissional docente, como condições indispensáveis para a qualidade do ensino de graduação.

# 1 PROBLEMÁTICA: TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Este estudo insere-se no campo da formação de professores, especialmente, dos docentes universitários, responsáveis pela formação dos profissionais que a sociedade necessita. Pretende contribuir para este campo a partir da reflexão sobre a qualidade da docência universitária, em outros termos, sobre a qualidade do ensino.

A qualidade do ensino na educação superior é um tema sempre presente nos debates e nas orientações legais. A conotação predominante a ela atribuída em cada momento histórico guarda relação com as concepções de universidade, que por sua vez envolvem uma posição sobre sua missão social, sua relação com o Estado e com a sociedade, e que dependem de cada contexto político, econômico e social. Nesse sentido, iniciamos esta problemática fazendo um breve histórico sobre a visão de qualidade em diferentes momentos da história do Brasil.

Antes, porém, cabe esclarecer que assumimos problemática como uma construção, fundamental na definição de qualquer projeto de pesquisa, que reúne elementos diversos, como dados históricos, estatísticos, legais, contextuais, resultados de pesquisas acerca do fenômeno sobre o qual se debruça, com vistas a delimitar o foco do estudo (LAVILLE; DIONNE, 1999).

## 1.1 BREVE HISTÓRICO DAS PERSPECTIVAS DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

A década de 1930, período de passagem da tradição pré-universitária para a constituição tardia da universidade brasileira, foi palco de grandes transformações econômicas, sociais e políticas com forte impacto no contexto educacional. Esse período foi marcado pelo processo de industrialização e urbanização e pelo enfraquecimento do modelo econômico agroexportador. Essa modernização capitalista promoveu a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social e de inserção no mercado de trabalho e de consumo. Nesse contexto de modernização e de surgimento de novas camadas sociais, a educação formal, escolar e universitária, era considerada por muitos setores como um instrumento fundamental de promoção social e de reconstrução nacional.

As elites econômicas e políticas tradicionais, essencialmente agrárias, resistiam à essa modernização e à perda de espaços políticos. Nesse sentido, confrontos acirrados se estabeleceram e protagonizaram a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o golpe que instalou o Estado Novo, em 1937. Na área da educação esses confrontos se expressavam basicamente na luta entre as elites oligárquicas regionais e municipais e os setores vanguardistas, estes últimos pautados numa perspectiva de educação liberal e igualitarista. As elites concebiam a universidade brasileira, fortemente inspirada no modelo napoleônico de universidade, com vocação para a formação da elite brasileira e para a formação técnica de profissionais, que se expressou na constituição da Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, por meio da mera junção da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de duas Faculdades de Direito e se expressou também, em 1937, na criação da Universidade do Brasil. Esse compromisso com a formação da elite se evidenciou também nos objetivos da Universidade de São Paulo.

Os setores vanguardistas, em sintonia com o modelo humboldtiano de universidade, concebiam a universidade brasileira comprometida com o desenvolvimento cultural; o incentivo à pesquisa científica, literária e artística; a disseminação do conhecimento científico por meio da extensão; a formação de profissionais em todas as áreas e a formação do magistério em todos os níveis. Essa perspectiva, concretamente, se evidenciou na Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1934, arbitrariamente extinta em 1939, e na Universidade de Brasília criada em 1961.

Nesse cenário da educação superior, a qualidade do ensino na universidade, para além de sua natureza essencialmente elitista, era muito questionável. Conforme balanço, do período de seu surgimento até o final da década de 1960, feito por Anísio Teixeira, como registra Trindade (2005, p. 18):

> (...) predomina ainda a fórmula arcaica do ensino pela "exposição" e a "reprodução verbal" de conceitos e nomenclaturas, dirigidos – até onde for possível dirigi-los – "pela simples compreensão", (...) as "aulas" como instrumento didático e os "exames" como meio de verificação daquilo que foi assimilado lamentavelmente vigoram. Tomando notas ou simplesmente ouvindo, estudando a domicílio ou decorando, seguem os nossos alunos a ditadura de uma pedagogia medieval – vítimas de uma pseudo-educação humanística, armazenado uma suposta cultura geral.

Em contrapartida a essa lógica de ensino reprodutivista e arcaica, denunciada por Anísio, e sob a influência da perspectiva nacional-desenvolvimentista, diversos "intelectuais orgânicos" da universidade integrados ao Movimento por Reformas de Base, que se desenrolou entre o meado da década de 1950 e o início da década de 1960, defendiam a

melhoria da qualidade do ensino e assumiam a pesquisa como forma de enfrentar o seu atraso. Assim,

> A noção de que a ciência e o ensino deveriam voltar-se mais decisivamente para os problemas econômicos e sociais da realidade brasileira era, evidentemente, bastante difundida entre cientistas e professores universitários brasileiros do pós-guerra, o que levava a um contínuo debate sobre a melhor forma de organizar e estimular o sistema de educação superior e a pesquisa científica no país. (...) Muitos tentaram, simultaneamente, melhorar suas instituições, criar novas, e trabalhar politicamente para a criação de instrumentos de politica cientifica que pudessem elevar o nível científico e tecnológico do país. (SHWARTZMAN 1979, *apud* PAOLI, 1988, p. 36).

O que estava em pauta nos debates e ações dos militantes deste movimento, conforme Paoli (1988), não era apenas a introdução de inovações nos conteúdos das disciplinas, mas o desenvolvimento, entre os estudantes de graduação e, naturalmente, entre os docentes, de atitudes científicas, em outros termos, da predisposição para conhecer de forma crítica, construtiva, inteligente e não repetitiva e reprodutiva. Tal visão de qualidade concebia os conteúdos teóricos trabalhados nas disciplinas como produto de um trabalho de investigação provisório, relativo situado social e historicamente, desse modo, a dúvida e a crítica eram elementos fundamentais. Esses conteúdos, para se tornarem significativos, deveriam ser abordados a partir de problemas  e questões concretas que desafiassem a criatividade e o desenvolvimento de competências cognitivas como pensar de forma crítica construtiva e independente.

Esse cenário de efervescência em torno da construção de uma universidade comprometida com o desenvolvimento social, assentada numa concepção de qualidade do ensino decorrente de um processo interno de mudança dos conteúdos e das práticas educativas, que envolvia uma íntima articulação entre ensino e pesquisa, foi drasticamente atingido com o advento do regime militar mediante o golpe de 1964.

A concepção de universidade implantada com o golpe, especialmente, a partir da reforma universitária de 1968, denominada por Chauí (2001, p.189) de funcional, é "(...) voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho." Impôs-se mediante um conjunto de medidas repressivas, como cassação de docentes mais autônomos e críticos, e de legislações autoritárias, a exemplo da Lei do AI-5 e do Decreto 477. Assim, concebe um processo de modernização, determinado externamente à comunidade da universidade, como sinônimo da reestruturação do sistema de ensino, deslocando a ênfase dos fins educacionais para os meios, baseado numa racionalidade técnica e instrumental, pretensamente neutra, mediante

“modernos” instrumentos de planejamento capazes de conferir à universidade maior eficiência e produtividade e menor custo.

Nessa perspectiva, a reforma implanta a lógica de departamentalização como ajuntamento num mesmo departamento de todas as disciplinas afins,

> (...) de modo a oferecer cursos num mesmo espaço (uma única sala de aula), com o menor gasto de material (desde o giz e o apagador até mesas e carteiras) e sem aumentar o número de professores (um mesmo professor devendo ministrar um mesmo curso para maior número de alunos). Além de diminuir os gastos, a deparmentalização facilita o controle administrativo e ideológico de professores e alunos. (CHAUÍ, 2001, p.48)

A departamentalização desarticulou 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.” (CUNHA, 2011, p. 448)

Nessa mesma perspectiva, entre outras medidas, foi criada a matrícula por disciplina (o curso parcelado e por créditos), introduzindo a divisão das disciplinas em obrigatórias e optativas, ministradas conjuntamente para alunos de diferentes cursos, com o fito de aumentar a “produtividade” do corpo docente. No dizer de Chauí (2001, p. 49): “A fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores, visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação – não há “turmas” e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre.”

Esse conjunto de medidas, além de promover a redução de custos e dificultar a articulação política dos discentes e docentes, tinha como propósito explícito

> (...) 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)

Entretanto, a relação entre ensino e pesquisa, nessa reforma e, especialmente, a partir do parecer no 77/69 (BRASIL, 1969) que regulamenta até hoje a pós-graduação, deixa de ser concebida como elemento fundamental da qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Assim,

> (...) no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação parece que se delineou a tendência de definir que a formação para a pesquisa deveria ser passada para os cursos regulares em pós-graduação. Assim, cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação. Portanto, estaria ocorrendo uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento, e a pós-graduação como a escola de produção de conhecimento (PAOLI, 1988, p. 33).

Em outros termos, a reforma operada pela ditadura militar, além da característica de despolitização da universidade, ficou marcada pela separação entre a pesquisa e o ensino, deixando a graduação com a responsabilidade restrita de formar quadros profissionais e a pós-graduação com a tarefa da pesquisa. Assim, conforme Chauí (2001, p.46), "(...) a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade (da universidade brasileira) – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto."

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

Desse modo, foram criadas as bases legais que justificariam a supervalorização dos cursos de pós-graduação, e a subestimação dos cursos de graduação, e o crescente desinteresse dos professores doutores de assumir a docência na graduação.

Com o fim da ditatura militar conquista-se um clima de liberdade de expressão, que, entretanto, não foi utilizado para analisar profundamente a estrutura (por exemplo, a departamentalização), os processos (administrativos, de ensino-aprendizagem, as relações de poder, etc.) e a cultura institucional universitária erigidos no regime de exceção. Esse fenômeno pode ser compreendido pelo fato de que nos anos 1990 se configuram no Brasil tanto a denominada "(...) 'abertura democrática' quanto os ajustes de sua economia no contexto da mundialização do capital e nos moldes da denominada modernização conservadora." (SGUISSARDI, 2009, p.131). Assim, conforme o autor (idem), mudanças significativas delineadas no Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995, promoveram a reconfiguração das esferas pública e privada, tanto no âmbito do Estado quanto da educação superior com nítida inclinação para a privatização do sistema de educação superior e sua adequação à lógica de mercado, orientada pelo Banco Mundial.

A reforma neoliberal da educação superior no Brasil, implementada a partir de 1995, tem como principais características (SGUISSARDI, 2009, p. 132):

> a) os altos índices de privatização direta, isto é, expansão do número de IES e de matrículas do setor privado (...); b) a adoção de medidas de regulação e controle, em especial via exame de final de curso (Provão); c) continuidade da falta de autonomia, em especial administrativa e de gestão financeira, no caso das instituições federais (IFES), e a tentativa de ressemantizando o conceito, imposição de um modelo de autonomia que se traduz na desobrigação, pelo Estado, da plena manutenção das instituições públicas federais, e na exigência, para essas instituições, de buscarem outras fontes de

> recursos no quase mercado, vendendo serviços, consultorias, resultados de pesquisa, e cobrando mensalidades.

Na perspectiva de Chauí (2003, p. 06), essa reforma do Estado

> 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 concebida 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.

Nesse sentido, a fragmentação da universidade, que ocorre em todos os graus de ensino (graduação e pós-graduação), entre ensino e pesquisa, entre decisão e execução, cujo pressuposto taylorista que lhe deu origem, típico da empresa moderna, separar para controlar, é radicalizado. A separação entre ensino e pesquisa, se mantém naturalizada e não se percebe, como afirma Chauí (2001, p. 99), que essa "(...) separação não é justificada por necessidades intrínsecas ao ensino e à pesquisa, mas pela diversidade de pessoas que os praticam." Pessoas que integram

> (...) um sistema de hierarquias que distinga, por méritos e títulos, os membros do corpo docente, único meio de quebrar o vicio corporativista. Isso significa, portanto, que aqueles que se dedicarão apenas ao ensino, porque a natureza não lhes deu talento nem vocação para a pesquisa, formarão o grau mais baixo da hierarquia universitária meritocrática. (CHAUÍ, 2001, p. 99).

Mantem-se assim, a lógica da graduação como uma grande escola, cujo ensino centra-se na transmissão de técnicas da área de conhecimento objeto do curso, formando técnicos para o mercado de trabalho, e não profissionais com capacidade de pensar, de criticar, de pesquisar e tomar decisões autônomas diante das situações inusitadas da prática. Preserva-se a pesquisa como responsabilidade da elite dos docentes que atuam nos programas restritos de pós-graduação, que disputam entre si os financiamentos de pesquisas, destinado especialmente para aquelas que comprovam sua contribuição para o contexto empresarial. A qualidade do ensino não é questionada amplamente aceitando-se a lógica quantitativista: número de titulados, na graduação ou na pós-graduação, número de artigos publicados independente de serem produções reformatadas dentre outros aspectos próprios da lógica empresarial instituída na reforma da universidade do regime militar.

A heteronomia, outra característica da concepção de universidade instituída a partir de 1964, também se mantém no estado democrático, sob a égide do neoliberalismo, que sucede a ditadura militar. Essa heteronomia:

> (...) **é econômica** (orçamento, dotações, bolsas financiamentos de pesquisas, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), **é educacional** (currículos, programas, sistemas de créditos e de frequência,

> formas de avaliação, prazos, tipos de licenciaturas, revalidação de títulos e diplomas, vestibulares e credenciamento dos cursos de pós-graduação não são decididos pela universidade), **é cultural** (os critérios para fixar graduação e pós-graduação, a decisão quanto ao numero de alunos por classe e por professor, o julgamento dos currículos e títulos, a forma da carreira docente e de serviços, são critérios quantitativos determinados por fora da universidade), **é social e política** (professores, estudantes e funcionários não decidem quanto aos serviços que desejam prestar à sociedade, nem decidem a quem vão prestá-los, de modo que a decisão quanto ao uso do instrumental cultural produzido ou adquirido não é tomada pela universidade. A afirmação da autonomia universitária ora é uma burla safada ora um ideal impossível. (CHAUÍ, 2001, p. 58).

Os aspectos apontados indicam que a universidade continuaria estruturada para cumprir a função de "dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar trabalho de reflexão." (CHAUÍ, 2001, p. 62). E o que é mais grave, é que a crítica ao autoritarismo e à violência do período ditatorial, não implicou em uma análise profunda da violência exercida cotidianamente, consciente ou inconscientemente, pelos docentes e pesquisadores, violência reforçada pela concepção de instituição universitária interiorizada por cada um. Assim, como destaca Chauí (2001a, p. 71),

> Trata-se do uso do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: ou tentamos o "diálogo" e a "participação em classe", fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou, então admitimos a diferença, mas não para encará-la como assimetria e sim como desigualdade justificadores do exercício de nossa autoridade.

Esses aspectos são fundamentais para se entender a qualidade do ensino, nesse contexto econômico, político e social, marcada pela lógica empresarial, autoritária, hierarquizante e meritocrática. A naturalização desses aspectos na própria comunidade acadêmica revela a natureza autoritária da sociedade brasileira, tecida desde seus primórdios. Autoritarismo que se expressa na...

> (...) estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de "parentesco", isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muita marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. (CHAUÍ, 2000, p. 55).

Conforme a autora, o autoritarismo, além de ser um fenômeno político que, na história brasileira periodicamente, afeta o Estado, é um fenômeno social que caracteriza a sociedade e

se expressa de diversas formas, dentre as quais aquelas sinalizadas na citação acima. Atravessa todas as estruturas sociais e institucionais e a universidade, palco de relações de saber e poder necessariamente assimétricas, não foge à regra, sendo fácil a naturalização de formas de gestão, de condução do ensino e da pesquisa e da extensão envolvendo lógicas de competição, seletividade, exclusão e meritocracia, exacerbadas na fase neoliberal, apesar da abundancia dos discursos que denotam direção oposta.

Todavia, a reforma da educação superior neoliberal, além de induzir a privatização da universidade e a autonomia financeira, mediante a busca de outras fontes de financiamento, diante da retirada gradativa dos recursos públicos, implicou a configuração 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).

## 1.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE DO ENSINO

Assim, a consolidação da reforma neoliberal da educação superior tem como instrumento importante a política de avaliação das instituições de ensino superior. Esse processo avaliativo se inicia, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com Exame Nacional de Cursos (BRASIL, 1995), popularmente denominado de Provão, cujas principais características eram: uma concepção de avaliação que adotava um padrão de qualidade universal, portanto, negando as especificidades de cada região e universidade; o desempenho dos estudantes no exame assumido como único critério de avaliação da qualidade do ensino; o foco da avaliação no produto pragmático, cognitivista e a desconsideração do processo formativo; o fato de ser um processo avaliativo compulsório, na medida em que os egressos dos cursos que não participavam do exame eram impedidos de receber o diploma; uma natureza classificatória, estabelecendo um ranking entre as universidades (que recebiam conceitos A, B, C, D e E), o qual era fartamente divulgado pela impressa.

Os docentes submetidos a esta lógica avaliativa tendiam a redefinir o sentido de sua profissionalidade, "(...) que passa, cada vez mais, a ser presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição." (CUNHA *et al*., 2005, p. 23). Assim,

> A avaliação que se propõe a garantir um controle de qualidade, acaba exercendo uma pressão sobre os professores para que ensinem fundamentalmente o que os testes exigem. (...) O professor passa a ser

> medido e sua capacidade de garantir o êxito dos estudantes nos exames. Perde a sua condição decisória na definição dos rumos da prática pedagógica que transcendam o pragmatismo de alcançar uma nota baseada em algum parâmetro cognitivo (CUNHA *et al*, 2005, p. 25).

As fortes críticas ao provão, de determinados educadores e intelectuais, mas não do conjunto dos docentes, subsidiaram um processo de reconfiguração da lógica da avaliação do ensino superior a partir da eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente da República. A comissão encarregada de conceber uma nova politica de avaliação, presidida por José Dias Sobrinho, formulou um documento que estabelecia as bases e os procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004).

Os princípios delineados evidenciavam o compromisso dos seus proponentes com uma concepção de avaliação das instituições de Educação Superior construtiva e emancipatória voltada para a melhoria da sua qualidade, através da

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

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 assim compreendidas: (I) Planejamento e Avaliação Institucional; (II) Desenvolvimento Institucional; (III) Políticas Acadêmicas; (IV) Políticas de Gestão e, por fim (V) Infraestrutura Física.

As ações do SINAES envolvem três linhas. 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 linha é a avaliação dos cursos de graduação; e a terceira é a avaliação do desempenho dos estudantes.

A autoavaliação, conforme a proposta do SINAES, é desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição, pública ou privada, cuja existência é obrigatória. Composta por todos os atores da comunidade acadêmica e da sociedade civil tem como objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica para a importância da verificação de seus processos acadêmicos, administrativos e de gestão; desenvolver estratégias de avaliação numa perspectiva formativa; 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. Apesar do papel fundamental dessa comissão para as instituições e para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, em geral, ela não tem conseguido cumprir seus objetivos assumindo um papel mais burocrático e protocolar.

A avaliação externa da qualidade das instituições e ou de cursos, procedida a partir dos eixos/dimensões acima mencionadas, é realizada por docentes universitários e pesquisadores de IES públicas e ou privadas que compõem o banco de avaliadores do INEP/MEC. Tal avaliação é feita a partir de formulários, compostos por eixos quantificáveis, deixando de priorizar aspectos qualitativos que dão conta das especificidades das IES e dos cursos, e de emitir *feedbacks* às IES com insumos para a mudança das práticas acadêmicas. Ao final do processo, elaboram um relatório que será analisado pela CONAES/INEP/MEC e posteriormente enviado à instituição avaliada juntamente com a nota obtida. Embora se reconheça a importância da avaliação institucional 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 mediante o 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.

Cabe destacar que o ENADE possui muitas similaridades com o antigo Provão: as informações não são muito divulgadas e, portanto, os docentes e os estudantes pouco compreendem sobre seus objetivos e fins; os estudantes que realizam o exame encontram-se em diferentes semestres de seus cursos (início e final); os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos; o não reconhecimento das variações do perfil do egresso de cursos, tendo em vista a autonomia da instituição, para além das exigências legais; o *ranking* que o exame gera entre as IES, entre outras (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006; POLIDORI, 2009; GONTIJO, 2017). Ademais, 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).

Em síntese, a despeito de, no geral, o SINAES possuir uma lógica de avaliação diagnóstica voltada para a melhoria processual da qualidade do ensino, numa perspectiva democrática e participativa, a partir do envolvimento e responsabilidade de toda a comunidade acadêmica, o que efetivamente acontece e ganha destaque na mídia, tal como o provão, é a avaliação externa e a avaliação dos estudantes, ambas quantitativas, centradas em conteúdos, padronizadoras, classificatórias. Na qual fica evidente o papel do Estado, preconizado pelo ideário neoliberal, de supervisor, regulador, que denuncia, mas não investe na superação dos problemas diagnosticados nas instituições, especialmente as públicas.

As instituições de ensino superior, inclusive as universidades públicas, por sua vez, não apostam na avaliação interna, democrática, porque, de forma acrítica, seus gestores estão preocupados em responder as exigências postas e não em investir na qualidade do ensino que a sociedade necessita no cenário contemporâneo. Assim, criam a comissão de avaliação, em atendimento à exigência legal, mas não promovem as condições e o contexto favorável para haver uma avaliação interna sistemática, capilarizada, em todos os níveis e instancias que parta dos problemas concretos da prática docente e institucional. Em consequência, os professores, que já não vivem a cultura de participação, de reflexão, imersos em um contexto produtivista não se sentem mobilizados, não acreditam nessa avaliação.

Essa realidade traz consequências que comprometem significativamente a qualidade do ensino numa perspectiva inclusiva, democrática, especialmente no contexto de expansão do ensino superior e de democratização do acesso a este nível de ensino de um grande contingente de pessoas que estiveram alijadas, por condições sociais, econômicas, desse nível de ensino.

## 1.3 A EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE: DEMANDAS PARA GESTORES E DOCENTES NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE DO ENSINO

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. Na esfera pública federal, essa expansão se deu com a criação de universidades e institutos, de cursos com configurações curriculares variadas, de políticas afirmativas, 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 destinadas a inclusão de certos grupos de distintas origens étnicas e raciais (sistema de cotas)

e sociais que, historicamente, estiveram à margem desse nível de ensino (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2010, BROCCO, ZAGO, 2014).

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)[1], 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 diversificada de cursos de graduação em todos os turnos e com arranjos curriculares mais flexíveis (DIAS SOBRINHO, 2010).

Em consequência dessas inciativas impulsionadas pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e, também, da visão do Ensino Superior como mais um nicho de negócio, ao longo de uma década, foi considerável, o aumento do número de instituições, 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 | | IF e Cefet | |
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2003 | 1.859 | 79 | 84 | 3 | 78 | 86 | 1.490 | 39 | - |
| 2004 | 2.013 | 83 | 86 | 3 | 104 | 104 | 1.599 | 34 | - |
| 2005 | 2.165 | 90 | 86 | 3 | 111 | 105 | 1.737 | 33 | - |
| 2006 | 2.270 | 92 | 86 | 4 | 115 | 119 | 1.821 | 33 | - |
| 2007 | 2.281 | 96 | 87 | 4 | 116 | 116 | 1.829 | 33 | - |
| 2008 | 2.252 | 97 | 86 | 5 | 119 | 100 | 1.811 | 34 | - |
| 2009 | 2.314 | 100 | 86 | 7 | 120 | 103 | 1.863 | 35 | - |
| 2010 | 2.378 | 101 | 89 | 7 | 119 | 133 | 1.892 | 37 | - |
| 2011 | 2.365 | 102 | 88 | 7 | 124 | 135 | 1.869 | 40 | - |
| 2012 | 2.416 | 108 | 85 | 10 | 129 | 146 | 1.898 | 40 | - |
| 2013 | 2.391 | 111 | 84 | 10 | 130 | 140 | 1.876 | 40 | - |

**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:

[1] 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".

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

| Ano | Cursos | Matriculas |
|---|---|---|
| 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), com menor tradição familiar de formação acadêmica superior, pouco afeitos ao ensino abstrato, conteudista, intelectualista, elitista, que historicamente caracterizou a universidade brasileira, o que exigiria um maior investimento dos docentes com vistas à garantia da permanência e do sucesso formativo destes. Todavia, 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 a tabela a seguir:

**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)

Resultados de um 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, nos dois contextos referidos,

> 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 da falta de tempo. Geralmente chegam à universidade 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).

Nesse cenário de expansão massificadora, muitas vezes, o que se oferece a esses jovens são arranjos curriculares diversificados e a oferta de cursos rápidos para o cumprimento das demandas de mercado, o que evidencia um processo de expansão que adota uma visão de qualidade que visa a quantidade em detrimento da qualidade do processo formativo de profissionais de nível superior. Em consequência, muitos estudantes 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).

Diante dessa realidade, que a universidade não tem conseguido enfrentar adequadamente, a chamada democratização do Ensino Superior brasileiro tem se configurado muito mais como um processo de “massificação do ensino” (ALMEIDA *et al*, 2012, p. 899). Nesse sentido, 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 de "exclusão dos incluídos" na medida em que os estudantes com origem nos estratos sociais menos abastados 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 permanência depende de vários fatores, dentre eles a garantia de infraestrutura e condições materiais necessárias aos cursos de graduação, mas, também, depende fortemente da superação do ensino transmissivo e conteudista, e, em contrapartida, da implementação de um tipo de ensino que articule teoria e prática de forma dialética, problematizadora, com vistas a desenvolver competências cognitivas e profissionais dos estudantes. Um ensino que tenha como pressuposto de qualidade a formação dos cidadãos de direitos, o que implica

> 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 ou massificação do acesso, refletem nos processos pedagógicos a serem desenvolvidos, e pressupõem a ruptura de práticas de gestão, acadêmicas e de ensino visando o 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 expansão do Ensino Superior, a partir da criação de universidades, da ampliação da oferta de cursos, da abertura de um maior número de vagas, do ingresso de um novo perfil de estudantes, da contratação de um quadro de docentes inexperientes e sem formação específica para a docência, a despeito da sua titulação de mestres e doutores, impõe desafios profundos para os gestores e docentes, dentre eles a compreensão crítica acerca da qualidade do ensino e dos meios para sua efetivação em cenários tão complexos e incertos cuja democratização ou massificação do acesso é apenas um deles. Desafios que serão analisados a seguir.

## 1.4 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA OS GESTORES E PARA OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

As sociedades contemporâneas, em decorrência do processo de globalização, do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e da produção acelerada de conhecimentos, muitos deles conflitantes, são palcos, desde as últimas décadas do século XX, de profundas transformações no âmbito da economia (produção e consumo), no âmbito do poder político e no âmbito da cultura e da vida social. “As confluências de mudanças tão significativas e radicais estão moldando num novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro de uma era de globalização e interdependência” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 15). Essa realidade coloca, portanto, inúmeros desafios para a universidade, desafios que precisam ser compreendidos e enfrentados pelos gestores e pelos docentes na perspectiva da qualidade do ensino nesse novo cenário.

Assim, no apogeu da globalização capitalista as universidades têm sido convocadas a formar profissionais medianos, não mais apenas a elite da sociedade, fazendo emergir questionamentos do mercado com relação à qualidade da formação que oferece aos profissionais, gerando um clima de desconfiança acerca da sua legitimidade (SOUSA SANTOS, 2005).

Frente a isto, um primeiro desafio dos gestores e docentes é compreender criticamente as pressões do mercado e das agências econômicas internacionais e conceber um projeto de formação de profissionais que permita a inserção dos seus egressos no mundo do trabalho, todavia, indo além do adestramento das habilidades técnicas requeridas e do incentivo à conquista de sua própria empregabilidade, conforme a lógica neoliberal. Um projeto autônomo de formação capaz de desenvolver competências cognitivas, sociais, valores humanistas e compromisso com a transformação social. Profissionais capazes de aprender a aprender, compreender, criticar, relacionar as informações disponíveis, cada vez mais abundantes, conflitantes e efêmeras. Capazes de enfrentarem de forma autônoma e crítica este cenário acelerado e exponencial de produção e consumo de informações fragmentadas que provocam desinformação, desorientação e perplexidade nos cidadãos tornando-os presas fáceis da manipulação da mídia a serviço da economia de mercado (PÉREZ GÓMEZ, 2015).

Implica para a universidade e seu projeto de formação profissional ressignificar a visão de conhecimento, construída na trajetória milenar da universidade, como verdade absoluta, como dogma, que só poderia ser posta em questão por outro conhecimento científico, o que foi reforçado pela concepção positivista de ciência. Nessa perspectiva, o

desafio dos docentes, cuja autoridade repousava no domínio desses conhecimentos e na sua condição de porta-vozes inquestionáveis dos mesmos, é construir uma nova autoridade baseada na sua capacidade de mediar, de provocar desequilíbrios cognitivos, de desafiar os estudantes a pensar de forma complexa e profunda, de criticar o conhecimento e assim, aprender a aprender de forma autônoma e contínua, a lidar com a complexidade e a incerteza, bem como com as situações inusitadas da prática profissional.

Nesse cenário contemporâneo, caracterizado pelo desenvolvimento e massificação do uso das novas tecnologias de comunicação e informação, impacta de diversas formas na vida das pessoas e na sua subjetividade, como destaca Pérez Gómez (2015, p.17):

> A distinta posição dos indivíduos no que diz respeito à informação define seu potencial produtivo, social e cultural, e até mesmo chega a determinar a exclusão social daqueles que não são capazes de entendê-la e processá-la. A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada vez mais acessíveis apenas por meio da rede. Por isso aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

Essa realidade impõe para os docentes, no processo de formação de profissionais na universidade, o desafio de lidarem com as tecnologias não, principalmente, numa perspectiva instrumental como meio de acessar e transportar informação de um lugar para outro, mas "[...] um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre." (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 18). Contribuindo assim para a formação de profissionais reflexivos, autocríticos, capazes de considerar a alteridade, de assegurar a sua dignidade e a dignidade dos atores com os quais contracenam. 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).

Tal projeto de formação, centrado no desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, saberes, atitudes e valores, que lhes permitam atuar em contextos cada vez mais complexos e incertos, não é possível mediante o ensino tradicional, centrado na transmissão de conhecimentos dogmatizados, descolados da problematização da prática, e de receitas prescritas por outrem. Exige, portanto, uma revolução no ensino e na lógica de promover a aprendizagem.

Em síntese, 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 colaborarem

com a transformação da sociedade. Em outras palavras, de 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. Nesse sentido, caberia aos gestores e docentes:

> [...] 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).

Enfrentar tais desafios não é uma tarefa individual e exclusiva dos docentes, exige investimento da gestão universitária nos diversos níveis. Não basta que as Diretrizes Curriculares dos diversos cursos de graduação estabeleçam a necessidade do investimento na profissionalização, na articulação teoria e prática, na inserção da pesquisa na formação profissional e na ênfase na aprendizagem problematizadora e construtiva. E embora a formação para a pesquisa, adquirida nos cursos de mestrado e doutorado, contribua, não é suficiente para que os docentes consigam dar o salto, pois sem uma formação específica, uma formação em Pedagogia Universitária, dificilmente conseguirão ressignificar os métodos de ensino e a representação de docente e de estudantes construídas nas suas trajetórias enquanto estudantes, nos diversos níveis de ensino.

Entretanto, a esse respeito, a legislação é omissa e concebe, especificamente, para o docente universitário a formação como pesquisador, como enfatiza Cunha (2011, p. 249):

> 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.

Mesmo o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo, dentre outros, de contribuir com a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino na educação básica por meio da articulação entre instituições de ensino superior, especialmente dos cursos de licenciatura, e as escolas (BRASIL, 2007, 2013), não contempla tal programa como contexto de formação do docente universitário, formador de professores. Assim, os documentos do PIBID, no que tange aos formadores de professores (docentes

universitários), apenas mencionam os requisitos necessários para ser coordenador institucional, de área ou de gestão, dentre eles: ser professor de cursos de licenciatura e ter experiência na formação de professores ou experiência como professor ou gestor da educação básica (BRASIL, 2009, artigo 33). Perdendo-se uma excelente oportunidade de formação, também, dos docentes universitários a partir da reflexão dos desafios da prática, em geral inovadora, provocados no contexto de execução dos projetos que integram o PIBID.

Considerando, como indicam diversos autores, dentre os quais Esteves e Rodrigues (1993), Freire (1996), Nóvoa (2002, 2009), Korthagen (2009), que a investigação e a reflexão coletiva sobre a prática no contexto do processo de ensino-aprendizagem na universidade é o caminho mais profícuo de formação do docente universitário com vistas à qualidade do ensino numa perspectiva democrática, inclusiva e efetivamente formativa de profissionais críticos, reflexivos, competentes e éticos, comprometidos com a transformação social. Considerando, ainda, a importância do investimento da gestão nesse tipo de processo formativo e que o Colegiado de Curso, é o órgão da gestão que recebe as demandas e queixas de discentes e docentes, portanto, que lida diretamente com os problemas cotidianos dos cursos decorrentes, como vimos anteriormente, em grande parte, dos desafios postos pela sociedade do conhecimento, da informação, merece um olhar mais atento acerca da sua contribuição para a qualidade do ensino. Com esse fito, fizemos um levantamento das produções científicas existentes sobre qualidade do ensino no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a partir dos descritores “qualidade do ensino superior”, “papel da coordenação de colegiado de graduação” e “contribuições do colegiado à formação docente”.

## 1.5 COLEGIADOS DE CURSO E QUALIDADE DO ENSINO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

O levantamento das pesquisas realizado apontou que os estudos são, em sua maioria, das áreas de saúde, administração, educação e se dedicaram a investigação dos processos de avaliação da qualidade do ensino, na perspectiva das avaliações externas e da autoavaliação; das diretrizes curriculares dos cursos de formação de profissionais; da gestão universitária e seus processos, dentre outros. Quanto às pesquisas que abordam o papel da coordenação de colegiado de curso de graduação verificou-se que são raros os que se debruçam sobre o trabalho cotidiano deste órgão, sobre o seu investimento no desenvolvimento das

competências profissionais em formação e sobre a mediação dos coordenadores, sendo ainda mais raros os estudos que procuram relacionar qualidade do ensino, formação pedagógica e mediação de coordenadores de curso de graduação.

Merece destaque o estudo de Fernandes (2012) que buscou analisar a configuração da coordenação de curso de graduação e as repercussões do trabalho do coordenador para o trabalho pedagógico. A pesquisa se voltou para as reflexões sobre o contexto da educação superior e as políticas para os cursos de graduação nas quais se inserem a coordenação pedagógica e de curso; a gestão das instituições educacionais, colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes e a formação para a gestão na instituição superior. Os resultados indicaram que o trabalho da coordenação de cursos de graduação, sobretudo no que tange ao aspecto pedagógico é solitário, intenso e invisível. Demonstraram ainda que é indispensável superar essa lógica de trabalho, gerando possibilidades emancipadoras sustentadas em ações pedagógicas inovadoras, assim como o engajamento dos docentes em um trabalho colaborativo, de organização pedagógica nos cursos e, para isso, a formação docente se evidencia como um caminho possível, mas ainda distante.

Herreira (2015) também realizou um importante estudo qualitativo sobre a gestão de cursos de graduação, a partir dos temas saberes e práticas da gestão pedagógica no âmbito da coordenação de curso de graduação. Entre os principais resultados está o fato de que a coordenação de curso na área de saúde se caracteriza por uma ação coletiva e participativa, cuja função é exercida por um docente, com formação acadêmica e profissional da área específica, com inserção, referência e experiência na área de atuação e na docência universitária.

Os coordenadores reconhecem que os saberes são diversos e que as práticas estão ligadas tanto aos aspectos relacionados ao planejamento estratégico da instituição, aos colegiados, aos docentes e aos convênios, quanto aos processos acadêmicos concernentes à vida do aluno na universidade. Reconhecem a importância de o coordenador ser capaz de refletir e criticar o contexto atual, construindo uma imagem profissional situada para além da administração, mas uma visão sistêmica de gestão universitária que lhe permita estabelecer relações com contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos contemporâneos.

Paula (2009) procurou conhecer a vivência dos coordenadores de curso de graduação em Enfermagem em relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), buscando ainda identificar as influências dessas vivências e de que forma os coordenadores utilizam as informações do referido sistema de avaliação na gestão do curso. Os resultados do estudo, de caráter descritivo-exploratório, revelaram que as vivências

profissionais dos coordenadores, no cotidiano do seu trabalho, são bastante significativas no tocante a sistematização de processos gerenciais e organizativos exigidos pelo SINAES, os quais exercem forte influência tanto na gestão acadêmica e administrativa, quanto na avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), refletindo a qualidade do curso.

Os coordenadores que participaram da pesquisa evidenciaram que costumam utilizar as informações geradas pelo SINAES, no seu trabalho junto aos discentes e nas questões didático-pedagógicas (prática de ensino, desenvolvimento de projetos e atividades integradas à formação profissional) que têm os docentes como público-alvo. Nessa perspectiva, a autora do estudo acredita que a vivência dos coordendores de graduação nas atividades propostas pelo SINAES favorece o reconhecimento dos problemas acadêmicos e administrativos e com isso podem promover mudanças e a construção de indicadores de qualidade capazes de mensurar e tornar mais efetivas as ações para o curso de Enfermagem.

Pôrto (2013) buscou analisar de que forma ocorrem os processos de gestão em coordenações de cursos de graduação e como podem ser simplificados e/ou melhorados, visando garantir a padronização e o aumento da sua eficiência organizacional. O desfecho do estudo indicou claramente a necessidade de padronização e o alinhamento dos processos de rotina administrativa e acadêmica das coordenações de cursos de graduação. De acordo com o autor, uma vez que haja o alinhamento das ações desenvolvidas no âmbito das unidades organizacionais, é possível gerar maior eficiência no trabalho das coordenações. À guisa de contribuição, o pesquisador propôs um Manual de processos e rotinas para as coordenações de cursos de graduação da universidade federal investigada.

Silva (2013) perseguiu o objetivo de identificar o perfil dos coordenadores de curso das Unidades do Grupo Estácio/Natal, visando entender os fatores que podem melhorar a relação dos coordenadores, dentro das IES pesquisadas, com seus alunos, docentes, diretores, no sentido de empreenderem ações que contribuam para a qualidade da oferta do ensino superior. O estudou ancorou-se na abordagem quantitativa, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva-exploratória. Os resultados do estudo indicaram que os coordenadores têm um papel importante na gestão estratégica e no processo de inovação dos cursos; e para isso a autora defendeu que é preciso investir na conexão com uma nova visão de coordenador, capaz de equilibrar as habilidades de gestão e pedagógicas, sem perder de vista a competência empreendedora.

Bassoli (2014) buscou conhecer se o conjunto de competências profissionais pode ser inerente ao exercício da função de coordenador de curso de IES privada, com vistas a garantir a visão sistêmica da atuação do profissional como gestor de curso, caso estas competências se

estabeleçam nos campos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais. O critério de seleção dos sujeitos foi que estes deveriam ser coordenadores de cursos que obtiveram nota máxima no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A conclusão do estudo indicou que, diante das demandas do contexto atual, marcado pela enorme competitividade, os coordenadores das IES privadas têm se esforçado para atender tais demandas. Após aplicação de protocolo específico, os resultados demonstraram que os sujeitos da pesquisa apresentam altos domínios nas quatro funções pesquisadas, conferindo um alinhamento ao perfil de um coordenador-gestor. Descobriu-se ainda que o papel do coordenador envolve responsabilidades diversas e que existe relativa incoerência entre o que sabem e o que fazem, o que suscita a necessidade da manutenção da atitude de aprendiz do coordenador, no sentido da busca da superação de certas posturas, em direção a uma liderança e gerência esperadas e antenadas com as novas tendências do curso em que atua. Observou-se, ainda, que o descompasso entre as competências profissionais e o cotidiano do trabalho dos coordenadores revelou que é preciso investimento na sua própria formação para que eles possam, a partir daí, contribuir com a formação dos docentes.

Carneiro (2014) dedicou seus esforços para analisar como os coordenadores de colegiado de curso de graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) utilizam informações no exercício da liderança para tomar decisões. Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, cujo pano de fundo foi a implantação do Observatório Regional do Estudante Universitário (OREU). Os resultados indicaram, basicamente, quatro diretrizes que visam auxiliar o OREU na prática de gestão dos cursos de graduação da IES pesquisada, as quais abrangem processos formativos ligados às políticas de ensino superior; processos formativos alusivos à tomada de decisões; uso de dados à implementação de políticas no setor universitário; adequação do sistema de suporte aos gestores universitários; incentivo à colaboração mútua entre coordenadores. Esse estudo tem um potencial estratégico por indicar que a utilização das informações, tanto pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, quanto para a superação da lógica burocrática prevalecente nas coordenações de curso de graduação.

Justo (2013) buscou analisar os limites e possibilidades do coordenador de curso enquanto gestor educacional de um Centro Universitário mediante um estudo de caso institucional, ancorado na abordagem qualitativa. Os resultados indicaram que os coordenadores possuem uma quantidade de atribuições muito grande (administrativas, acadêmicas etc), mas que precisam investir na elaboração de propostas de formação continuada que visem o desenvolvimento profissional dos docentes. De acordo com a

pesquisadora, muito ainda precisa ser feito em prol da realização de pesquisas que confiram maior relevo ao tema e ao entendimento do significado do trabalho do coordenador de curso no Ensino Superior privado.

Klaus (2013) teve como objetivo compreender a percepção de coordenadores dos colegiados de cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina, a respeito da qualidade do ensino praticado em seus cursos e de que modo esta percepção pode contribuir para a discussão e análise de elementos envolvidos na formação para a docência no ensino superior. Os resultados evidenciaram que a ausência de formação para a docência revela-se um obstáculo à qualidade do ensino, que há uma supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, e que a qualidade do ensino requer investimento numa política institucional de formação e de apoio ao desenvolvimento profissional docente.

Felden (2013) se propôs a investigar o desenvolvimento profissional docente, ouvindo os coordenadores de área e de cursos da educação superior sobre os desafios e tensionamentos na constituição da profissionalidade docente. No percurso investigativo, a autora procurou convergir, na tentativa de compreender em que medida essa trama ajuda a qualificar a ação do docente na universidade, os seguintes eixos estruturantes: a educação superior no Brasil; a docência na Educação Superior; a formação continuada e o desenvolvimento profissional do docente universitário. Os resultados do estudo revelaram o tensionamento dos docentes entre as atividades docentes (planejar aulas, mediar as situações de aprendizagem em sala de aula com os estudantes, realizar avaliações, etc) e a produção científica que lhes têm sido exigida. Do ponto de vista formativo, os sujeitos evidenciaram que os momentos dedicados a essa ação são escassos, indicando que é preciso investir na formação continuada dos professores, por se constiuir numa condição essencial para o desenvolvimento profissional docente. A conclusão do estudo também apontou que a articulação dos docentes pode gerar um clima favorável à ruptura de paradigmas, sendo fundamental o investimento institucional na promoção de espaços de formação e reflexão sobre as práticas dos professores.

Em resumo, acreditamos que os estudos analisados nesta revisão, embora não exaustiva, evidenciam a importância da formação continuada dos docentes universitários e da implicação dos colegiados de curso no enfrentamento desse desafio, a despeito da sobrecarga, especialmente de natureza administrativa e burocrática, que os coordenadores deste órgão estão submetidos.

## 1.6 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

A problemática desta pesquisa colocou em evidencia a existência de diversas concepções de qualidade do ensino, construídas ao longo da história da educação superior no Brasil, que convivem no contexto atual da educação superior, embora uma delas seja hegemônica. Colocou, ainda, em destaque a escassa reflexão por parte dos gestores e dos docentes universitários a seu respeito, o que concorre para que a avaliação externa, com lógica neoliberal, produtivista e mercadológica se implante e oriente a gestão e até mesmo as práticas docentes. Por outro lado, fenômenos como a crescente complexidade e incerteza, a superprodução do conhecimento, a massificação do uso das novas tecnologias de comunicação e informação e a democratização do acesso ao contexto do ensino superior, impõem um conjunto de desafios para os gestores e docentes universitários cuja forma de enfrentamento contribui para a afirmação de uma determinada concepção de qualidade do ensino.

Nesse cenário de desafios, esta problemática evidenciou que a formação para a pesquisa não é capaz de possibilitar aos docentes a transformação de suas representações, crenças e práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídas em sua trajetória formativa. Em contrapartida, a revisão das produções científicas colocou em relevo que são raros no Brasil os estudos que relacionam qualidade do ensino, formação pedagógica e mediação de coordenadores de curso de graduação.

Essas tensões, contradições e lacunas, que configuram o nosso problema de pesquisa, nos instigou a formular o objetivo de pesquisa: compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino. Com vistas a responder este objetivo foram formuladas as seguintes questões norteadoras do estudo: 1) Como os coordenadores participantes da pesquisa concebem a qualidade do ensino de graduação? 2) Quais os desafios e constrangimentos no exercício da coordenação do colegiado na perspectiva da formação pedagógica dos docentes e da qualidade do ensino identificados pelos coordenadores participantes?

Para o delineamento do nosso objeto de pesquisa diversos elementos foram requeridos, além daqueles contemplados na nossa problemática. Nesse sentido, naturalmente entraram em cena nossas experiências prévias pessoais e profissionais, que a bem do “rigor outro” merecem ser evidenciadas, na medida em que elas deram origem ao nosso olhar seletivo, interpretativo, construtivo e comprometido com a transformação numa perspectiva ética.

## 1.7 IMPLICAÇÕES DO PESQUISADOR

Pesquisar é uma ação libertadora e de diálogo com a realidade, com os sujeitos envolvidos e com a produção de conhecimento sobre o objeto da investigação. Todavia, um objeto não emerge à revelia das concepções, das crenças e dos princípios de quem deseja investigá-lo, resulta do entrecruzamento da história de vida do pesquisador e dos sujeitos do estudo, que, aos poucos, vão se nutrindo de aproximação, compreensão, profundidade, opções epistemológicas e escolhas de caminho, forjando possibilidades de diálogo, em torno das trilhas criadas no próprio processo de investigar/conhecer.

Mesmo antes de nos tornarmos docente universitário já tínhamos a curiosidade a respeito da formação de professores em geral, em decorrência da nossa formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2004. A partir dessa formação profissional tivemos a oportunidade de contribuir com a formação de professores de nível médio; trabalhar como professor da Educação Básica; prestar assessoria pedagógica em escolas; desenvolver práticas educativas, palestras, cursos em diferentes espaços sociais como empresas, ONGs, unidades de atenção à saúde, entre outras.

Nossa experiência na docência universitária se deu, incialmente, como professor substituto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007-2008), mas também em algumas IES privadas cariocas, nas quais lecionamos em cursos de licenciaturas e bacharelados, ainda como estudante de mestrado em Educação. Foram experiências ímpares e profundamente desafiadoras, especialmente considerando as características do público-alvo que variavam a depender da área de formação, da natureza do curso (tecnólogo, licenciatura, bacharelados e bacharelados interdisciplinares) e do turno (matutino, vespertino e noturno). Além disso, o fato de serem trabalhadores(as) ou não, de serem pais e ou mães de família, egressos da escolas públicas ou privadas de nível Médio (inclusive o tempo da sua conclusão), refletia nas dificuldades, na motivação, nos interesses e nas expectativas.

Essas e outras características suscitavam não apenas a compreensão das especificidades dos estudantes sob a nossa mediação, mais também um modo mais adequado de pensar a nossa ação pedagógica sem perder de vista os desejos e, principalmente, as experiências que traziam para a sala de aula, nos fazendo compreender o quão complexo é o exercício da docência universitária.

Como anunciado anteriormente, a inserção na docência universitária se deu paralelamente a nossa participação em um curso de mestrado em Educação, cabe destacar a frágil contribuição do mesmo para o enfrentamento dos desafios por mim vividos na

docência. Nessa perspectiva me vem à mente a atividade, com status de componente curricular que realizamos após o primeiro ano do Mestrado em Educação, que se chamava Tirocínio Docente, e que todo bolsista deveria desenvolver. Em tese, uma docente era responsável por nos orientar e apoiar com quem compartilhávamos o planejamento das aulas durante um semestre inteiro. Eventualmente, ela nos indicava um tema de aula para que preparássemos e ministrássemos; algumas vezes com a sua presença e outras vezes sem.

Em nosso entendimento, faltaram no Tirocínio Docente momentos de discussão sobre organização e o espaço-tempo da sala de aula; o perfil dos estudantes; as especificidades da disciplina que estávamos trabalhando e o planejamento das aulas, entre nós e a supervisora, já que éramos na verdade estagiários na Docência Universitária. Enfim, nos mantivemos, principalmente, na transmissão de conteúdos, prática conhecida e legitimada na academia, assim, aprendemos pouco sobre a docência universitária e sobre a reflexão acerca da prática docente, até mesmo porque não havia discussão sobre o processo e, no final, havia uma avaliação por parte de quem acompanhou e um relatório de desempenho do bolsista. Apesar de termos aprendido sobre epistemologia da educação e seus fundamentos, bem como sobre procedimentos e pressupostos da investigação científica em educação durante o mestrado, infelizmente, a pós-graduação *stricto sensu* que cursamos não nos ensinou a ensinar. Caso não tivéssemos cursado e obtido os conhecimentos da licenciatura, fatalmente as dificuldades seriam maiores, e os erros mais frequentes.

Na continuidade da nossa atuação profissional, na condição de docente universitário e formador de futuros professores da Educação Básica, em diversas licenciaturas, fomos tomados por uma curiosidade: onde se formam os formadores de professores? Essa indagação surgiu do fato de que vários colegas lecionavam em cursos de licenciaturas, assim como nós, mas não eram licenciados; apenas dominavam o conteúdo da área específica de sua formação. Havia um desconhecimento dos saberes pedagógicos. Adquiri-los, para alguns colegas, era “bobagem”, perda de tempo, e, para outros, era necessário, mas a maioria não sabia como construí-los.

Já atuando na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a partir de aprovação em concurso público, nos deparamos com inúmeros desafios no cotidiano da docência universitária, a exemplo de salas superlotadas e alunos com dificuldades de aprendizagem em habilidades como leitura, escrita, interpretação, entre outras. Além disso, tivemos a oportunidade de atuar na gestão universitária na função de coordenador de colegiado de curso de graduação, assumindo uma gama diversa de atribuições administrativas, pedagógicas, desenvolvimento curricular, relações humanas e de participar de outras

estruturas colegiadas da universidade que tratavam de questões relacionadas ao ensino de graduação, a exemplo do Conselho Diretor do Centro de ensino e da Câmara de Graduação da UFRB.

Todas as vivências nas funções acima mencionadas foram válidas e ricas em termos de aprendizagem profissional, quer seja na docência, quer seja na gestão universitária. Contudo, a experiência na Coordenação de Colegiado do curso de Licenciatura em Biologia merece destaque, sobretudo, pelos seguintes aspectos: 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 fossem capazes de gerar transformações no curso, na medida em que paralelamente tinha que atuar como docente. Ademais, percebíamos que os colegas coordenadores de colegiado, dedicavam muito tempo tentando resolver problemas do cotidiano da sala de aula universitária, que chegavam ao colegiado através dos estudantes. Eles alegavam que a função era bastante cansativa, e que perdiam muito tempo resolvendo problemas que poderiam ser contornados no próprio espaço da sala de aula, a partir de uma conversa entre o professor e seus alunos.

Segundo alguns coordenadores de colegiado, os discentes reclamavam que alguns docentes não tinham didática, aplicavam avaliações extensas demais e com conteúdos pouco explicados, bem como alguns deles tratavam os estudantes com arrogância e com posturas autoritárias, e não divulgavam as notas em tempo hábil, entre outros. Havia uma suposição dos coordenadores que os problemas decorriam do fato de que vários docentes universitários com formação de bacharéis, não tinham preocupação com a dimensão pedagógica.

Frente aos dilemas sobre os quais tomávamos conhecimento dia a dia, começamos a perceber a complexidade da função; a impotência dos coordenadores de colegiado e, principalmente, a invisibilidade dessa função gestora dentro da instituição, requerendo uma investigação que pudesse trazer resultados que viessem a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino mediante as contribuições dos coordenadores de colegiado em face do papel que desempenham junto aos diferentes atores envolvidos nos cursos que coordenam. Todavia, este objeto não estava claramente definido ao ingressar no doutorado, que incialmente era relacionado à gestão, mas de forma mais ampla. A contribuição dos membros da banca de qualificação e as reflexões posteriores nas sessões de comunicação foram decisivas para a delimitação do estudo.

Também foi extremamente oportuna, contribuindo para o amadurecimento do projeto da pesquisa, a experiência do doutorado sanduiche no Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho, na cidade de Braga em Portugal, por eles denominado de Estágio Científico Avançado Universidade do Minho (UMinho/Portugal), sob a orientação da Doutora em Educação, Flávia Vieira, investigadora e professora Catedrática do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão na referida IES. Esta investigadora sobre Pedagogia Universitária tem desenvolvido trabalhos na área da Pedagogia no Ensino Superior, na qual se integra nossa pesquisa de doutoramento. Esse Estágio Científico Avançado integrou as ações de intercâmbio previstas no Convênio de Cooperação Internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do EDITAL Nº 038/2013 – CAPES/FCT, que oportunizou a operacionalização da pesquisa intitulada "Qualidade e direito à educação superior: estratégias institucionais em tempos de globalização", e da qual fizeram parte, em Portugal, a Universidade do Porto e a Universidade do Minho e, no Brasil, a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) representada pela nossa orientadora do doutorado, a Profa. Dra. Sandra Regina Soares, assim como a orientadora do Estágio Científico Avançado.

Foi importante perceber a importância que as problemáticas da pedagogia universitária têm assumido nas instituições portuguesas, principalmente, no que diz respeito à busca da melhoria da qualidade do ensino universitário; pelas iniciativas de partilha que promovem; pelas práticas de investigação e de inovação que dinamizam e pelas estruturas de apoio ao ensino que vão sendo criadas, como é o caso do NEIP, realizando um movimento de valorização da dimensão pedagógica, num processo que reivindica um lugar para o ensino na universidade, historicamente secundarizado em relação à investigação.

Dessa nossa trajetória pessoal e profissional, no contexto da educação superior, seja como docente, gestor, pesquisador ou formando, foram se tecendo interrogações, motivações, reconhecimento de lacunas e, sobretudo, o desejo de contribuir para dar visibilidade à docência universitária, à necessidade da formação pedagógica e à função de coordenação de colegiado como potencial mediadora de ações com vistas à qualidade do ensino na universidade democrática, inclusiva e participativa. Nesse sentido, cabe lembrar Boaventura de Sousa Santos quando afirma que todo conhecimento é autoconhecimento.

# 2 QUALIDADE DO ENSINO NA UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O propósito dessa seção é apresentar o referencial teórico, e está organizada em quatro subseções. O ponto de partida desse constructo é a reflexão sobre qualidade do ensino, evidenciando as diferentes perspectivas do conceito. O passo seguinte é a apresentação da concepção de docência universitária, dos saberes profissionais e das competências pedagógicas. Por conseguinte, analisa-se o conceito de desenvolvimento profissional docente na universidade e, por fim, discute-se sobre as necessidades formativas dos docentes que lecionam no ensino superior.

## 2.1 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 se trata 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, posto que 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 sobre o 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 aproximação 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:

| 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. |

**Quadro 1 –** Princípios da qualidade de ensino numa perspectiva transformadora

Fonte: Construção a partir das contribuições 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 ação docente, a fim de que o processo de ensino que desenvolve assuma 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.

| 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 à diminuição das fronteiras que separam as ciências humanas das ciências naturais, as dimensões estéticas do conhecimento cientifico 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. |

**Quadro 2 –** Princípios da qualidade do ensino para o protagonismo docente e discente no ensino superior
Fonte: Construção baseada na obra de 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, norteada 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.

| DIMENSÕES DO PROCESSO PEDAGÓGICO | ASPETOS A CONSIDERAR NO PROCESSO PEDAGÓGICO COMPROMETIDO COM A QUALIDADE DO ENSINO |
|---|---|
| **I**<br>**Cumprimento dos objetivos** | 1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula.<br>2. Corresponde às exigências da disciplina e do período do curso.<br>3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem.<br>4. Fez-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos. |
| **II**<br>**Seleção e tratamento dos conteúdos** | 5. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização cientifica e de formação do profissional.<br>6. Estabelecem-se relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão.<br>7. Não se cometem erros de conteúdo, nem se incorre em imprecisões e inseguranças.<br>8. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos.<br>9. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos.<br>10. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos.<br>11. Proporciona o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, e realizem resumos e conclusões parciais.<br>12. Indica-se adequadamente bibliografia e outras fontes de informação<br>13. Orienta-se corretamente o estudo independente. |
| **III**<br>**Integração dos conteúdos** | 14. Integram-se os conteúdos com as demais matérias da disciplina.<br>15. Integram-se os conteúdos com outras disciplinas do currículo.<br>16. Integram-se os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, computação, cuidado do meio ambiente, outras.<br>17. Integram-se os conteúdos com a formação de valores, hábitos, condutas profissionais. |
| **IV**<br>**Métodos e procedimentos de trabalho** | 18. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula.<br>19. Os métodos formam atitudes cientificas e investigativas nos estudantes.<br>20. Assume-se a aprendizagem do método como conteúdo de aprendizagem e formação profissional.<br>21. Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos.<br>22. Estimula-se a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação. |
| **V**<br>**Utilização dos meios de ensino** | 23. Os meios são adequados às exigências do conteúdo da aula.<br>24. Apoia-se o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, *software*, *Power Point*, Paginas *web*, outros.<br>25. Utiliza-se corretamente o texto principal e outras fontes de informação. |
| **VI**<br>**Formas e organização da docência** | 26. Funciona, corretamente, a organização que, facilita a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes.<br>27. A forma organizativa que permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis.<br>28. A forma organizativa que propicia um adequado clima psicológico na aula.<br>29. Que atenda as diferenças individuais. |
| **VII**<br>**Controle e avaliação da aprendizagem** | 30. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente.<br>31. Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados.<br>32. Apresenta correção nas respostas dos alunos.<br>33. Analisa, com os alunos, os resultados da avaliação.<br>34. Propõe atividades em função de resultados e dificuldades detectadas. |

**Quadro 3** – Processo pedagógico de qualidade na perspectiva da transformação
Fonte: Elaboração a partir da obra 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, politico-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 <u>instituição</u> (projeto político-educativo, processos de gestão universitária, infraestrutura geral dos cursos, condições materiais e de trabalho), ao <u>corpo docente</u> (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 se reconheça 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:

| 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** | - estimulo 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. |

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

## 2.2 CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, SABERES PROFISSIONAIS E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A palavra “docência” origina-se do latim *docere,* e significa o ato de ensinar. Essa ação se complementa com outro verbete latino – *discere,* 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 sujeito, 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 modifica-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 importantes 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 práxica 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 construírem 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:

| 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 cientifico, 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. |

**Quadro 5** – Atributos da docência universitária comprometida com a formação autônoma dos estudantes
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, rico de estudos, 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 cientifico 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).

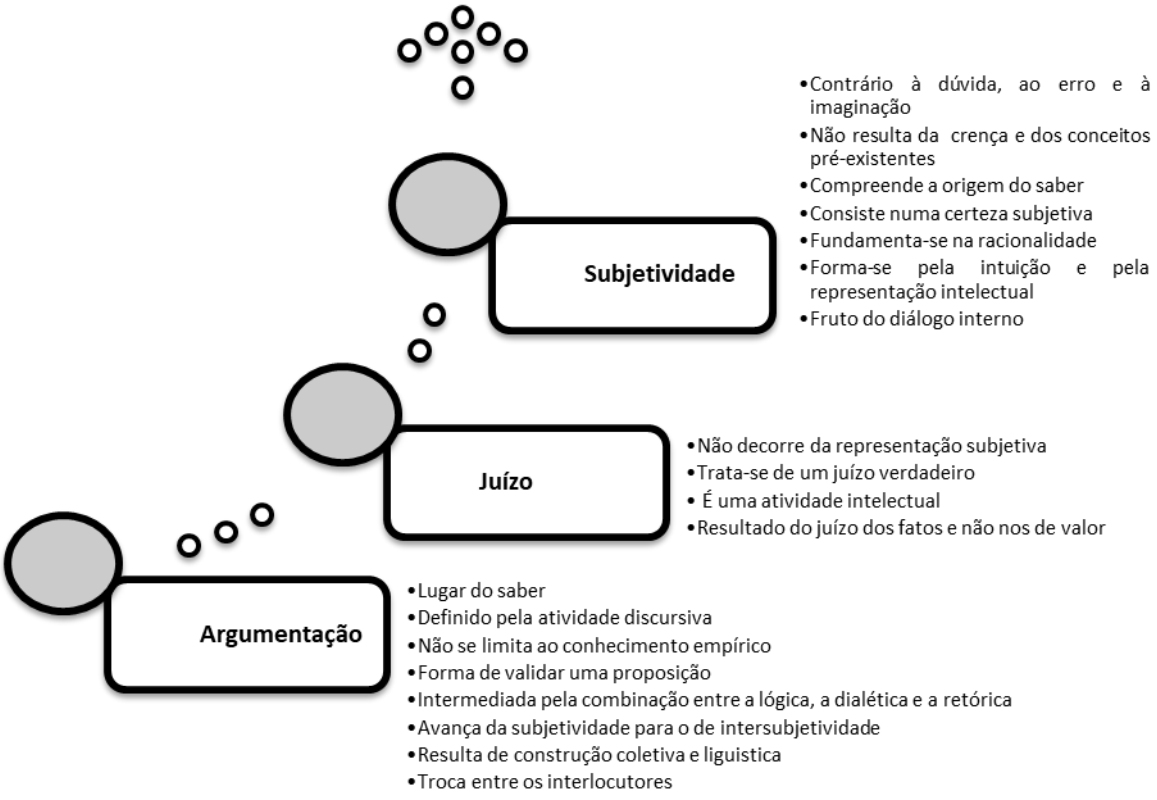
As discussões sobre os saberes e as competências docentes universitários, no Brasil e no mundo, passaram a assumir lugar na gramática educacional e da formação a partir dos anos de 1980. Atualmente, já é possível acesso a uma vastidão de pesquisas decorrentes de objetos distintos que se debruçam sobre 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 a 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 esquemática a partir das contribuições de Gauthier (1998)

Para Tardif e Gauthier (2001) é necessário pensar sobre os saberes e as exigências de racionalidade para que seja possível a constituição de uma base sólida de conhecimentos capaz de orientar a prática profissional e, consequentemente, 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 a 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 às 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:

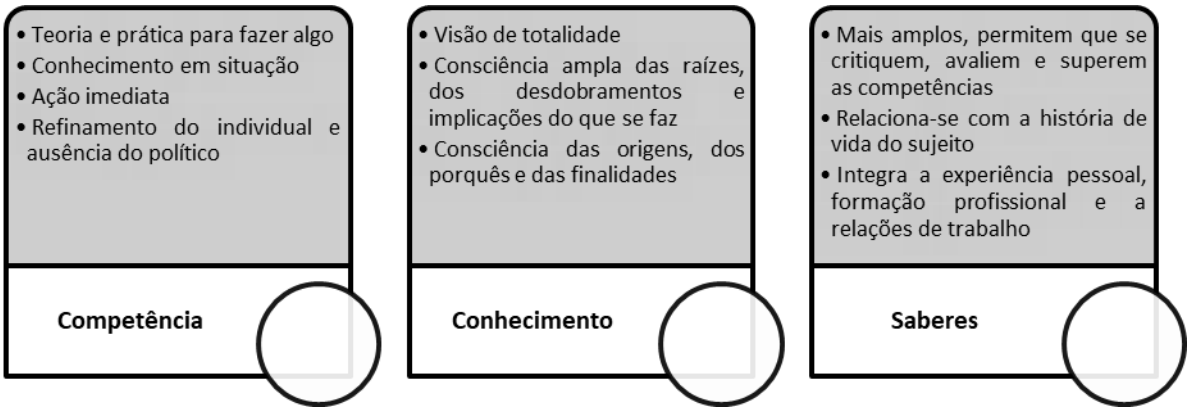
básico, técnico e tecnológico (DELUIZ, 2001; RAMOS, 2001). Dessa forma, “a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências 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 são 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)

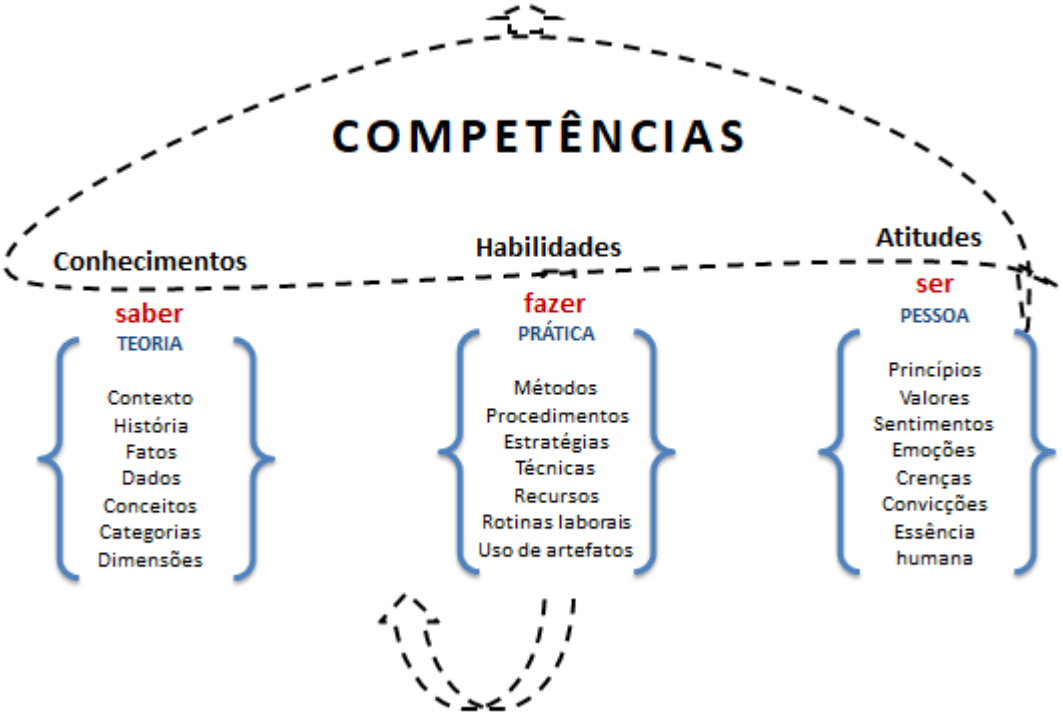
Por essa razão, defende-se aqui uma compreensão sobre as competências consubstanciada numa perspectiva dialética que procura valorizar não apenas as dimensões técnica e científica, mas também as atitudes e os valores humanos que são importantes a todos os cidadãos e profissionais. Desse modo, admite-se 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", apresentado a seguir:

**Figura 3** – Metáfora das competências docentes




Fonte: Elaboração própria (2016)

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:

> 1) 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).

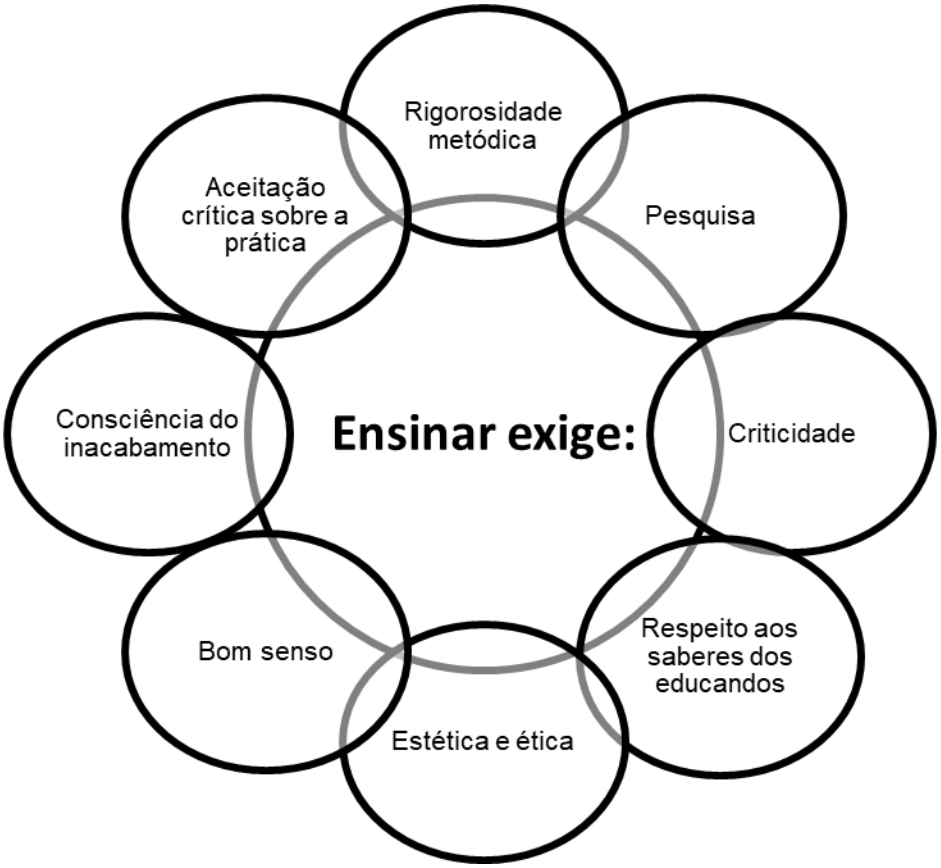
Para Gauthier (1998), o docente universitário, na sua prática cotidiana, mobiliza um conjunto de conhecimentos, tendo em vista que realiza atividades de ensino e aprendizagem. Vejamos as explicações do autor:

- 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 compreender a questão dos saberes necessários à prática dos docentes universitários, mais também porque 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, Zabalza (2006) defende que as 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 à 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, acredita-se 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.

## 2.3 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 *formare*, 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 ultimo, 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 estudantes. Contudo, quando se trata 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, é pertinente recorrer a alguns pensadores em busca de compreender o clima de tensão existente 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, consequentemente, 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:

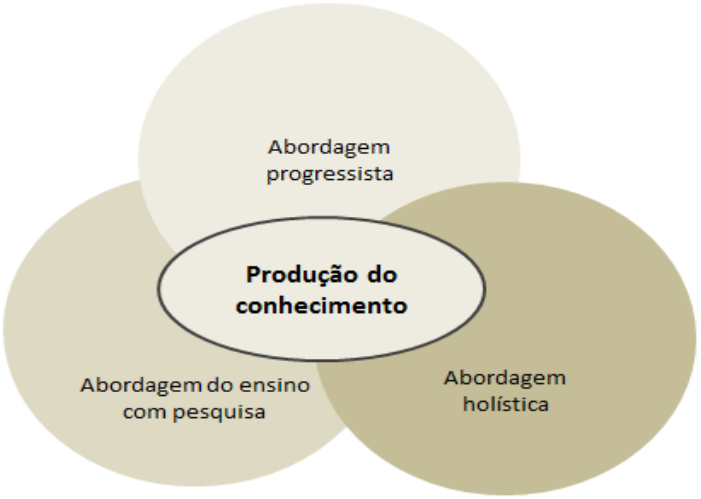
> a) A *visão sistêmica ou holística* busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.
> b) A *abordagem progressista* tem como pressuposto 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 à 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 do autor, em 2017, com base na obra de 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 se fala 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 à 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 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 leva 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:

| 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. |

**Quadro 6** – Dimensões envolvidas no desenvolvimento profissional docente

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, construindo-se mediante a sua trajetória profissional; e se traduz na junção das dimensões.

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

| | | PERSPECTIVAS | INDICADORES |
|---|---|---|---|
| **Desenvolvimento** | **Longo prazo** | **Desenvolvimento** | Natureza pessoal e social<br>Conhecimentos<br>Praticas docentes |
| | | **Evolução** | Carreira<br>Actualização permanente<br>Adequação à mudança |
| | **Curto prazo** | **Actividade pontual** | Aquisição e transmissão de conhecimentos<br>Aquisição de experiência |

**Quadro 7** – Concepções de desenvolvimento profissional docente

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:

| | | FATORES | INDICADORES |
|---|---|---|---|
| **Desenvolvimento Profissional Docente** | **Promovem** | Externos | Cultura institucional: colaboração entre professores<br>Visão comum de objetivos e experiências entre professores (aprendizagem para o grupo)<br>Oportunidade de aprender no local de trabalho (atividades de sala de aula, reações dos alunos...)<br>Grau elevado de autonomia<br>Decisões colegiais<br>Liderança organizacional forte |
| | | Internos | Necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses...)<br>Motivação intrínseca<br>Relações interpessoais<br>Subida na carreira/compensação econômica<br>Competências sociais e afetivas |
| | | | |
| | **Inibem** | Sociais | Crise econômica<br>Desvalorização da profissão docente |
| | | Relacionados ao sistema educativo | Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas)<br>Instabilidade legislativa<br>Instabilidade profissional<br>Excesso de burocracia<br>Condições de trabalho inadequadas<br>Ausência de inovação e de iniciativas |
| | | Ligados com as formas de organização da instituição | Ausência de liderança forte<br>Condições de trabalho desajustadas<br>Aumento da burocracia<br>Sobrecarga de atividades<br>Escassez de recursos<br>Dificuldades no trabalho em equipe |
| | | Pessoais | Falta de profissionalismo<br>Desmotivação profissional<br>Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal<br>Falta de competências para trabalhar em equipe<br>Falta de iniciativa e comprometimento |

**Quadro 8** – Fatores que promovem e inibem o desenvolvimento profissional docente
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 docência 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 remete ao trabalho desenvolvido pelo pensador John Dewey[2], 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 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

---

[2] 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 titulo 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 defensa de um currículo aberto (não disciplinar, de tradição eiropeísta). Sua concepção educacional prima pela preparação dos alunos ara 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).

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, consequentemente, 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 acção e, em certa medida, durante a acção, 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 Schon (1983, *apud* DAY, 2004) chamou esse movimento de reflexão na ação, e, para ele, 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 compreender 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), referindo-se à 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 incluem 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 esta 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).

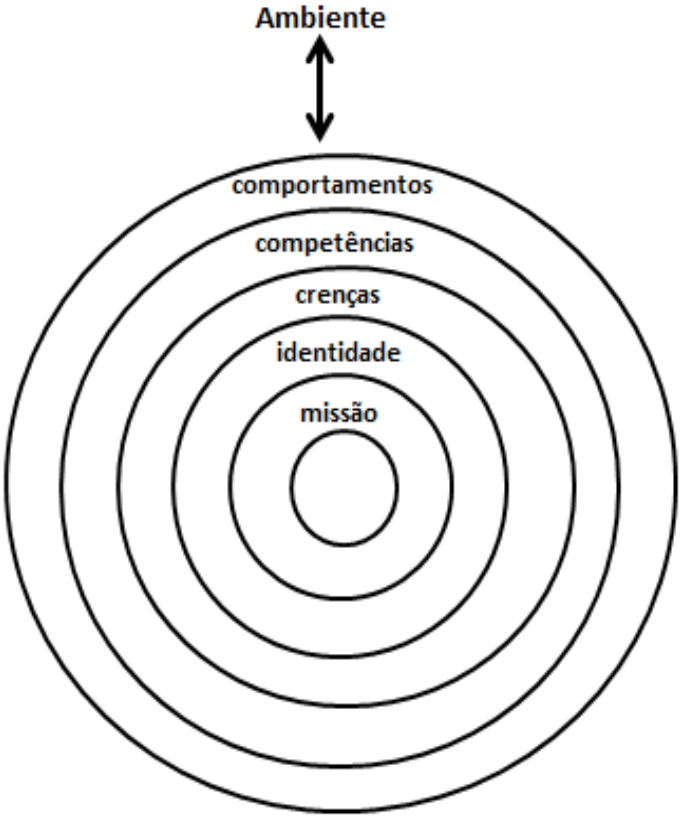
Nesse processo de desenvolvimento profissional docente, mediado pela reflexão sobre a prática, a experiência tem espaço privilegiado, já que provoca o docente a fazer uma retrospectiva da sua trajetória, a fim de verificar os seus aprendizados, os seus erros, suas dúvidas, seus projetos exitosos, as mudanças necessárias à prática educativa e, consequentemente, 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, é possível 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. No tocante a 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 refletir 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 tem 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:

- actividade impar, na medida em que respeita a sua própria lógica na prática;
- actividade dialógica, quando recorre a diversas outras lógicas para compor a sua prática;
- actividade que exige uma atitude reflexiva docente, garantindo-lhe consistência teórica para o seu exercício;
- actividade 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, consequentemente, 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 articula-se 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 critica 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 do 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 ano 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.

## 2.4 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 comprendê-las como necessidades que obstaculizam a prática pedagógica, na medida em que se manifestam em situações-problemas do cotidiano da docência. Por seu caráter marcadamente subjetivo, não é de pronto observável pelo docente, carecendo 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 aprendizagem 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

obtem quando se efectua o diagnóstico, de quem se obtem essa informação e com que metodos; 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 necessária a 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, consequentemente, possibilitar o desenvolvimento profissional docente. Todavia, faz-se necessário que as propostas considerem as reformas educacionais e, portanto, 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 dobre 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 acadêmica 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 à 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, consequentemente, 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, consequentemente, a sua análise podem contribuir com a formação continuada, uma vez que instiga a reflexão sobre a prática do docente, 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.

# 3 A COORDENAÇÃO DE COLEGIADO NO PROCESSO DE ASSESSORAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE

Nessa seção tem-se a tarefa árdua de dar relevo a determinados temas necessários, porém, praticamente invisíveis, que são: a teorização acerca do conceito, do papel, dos sentidos e do protagonismo da coordenação do colegiado de curso de graduação na universidade pública à melhoria da qualidade do ensino.

## 3.1 HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E EMBASAMENTO LEGAL SOBRE A COORDENAÇÃO DE COLEGIADO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

No âmbito da Educação Superior, a discussão sobre a coordenação de colegiado de cursos de graduação[3] 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 garantidores da qualidade do ensino, cujas preocupações com novas alternativas, não eram objetos de trabalho dos docentes. Assim sendo, seria preciso que o

[3] 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".

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 repassando 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: estabelecer 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, faz-se 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 púbico, os membros que compõem os colegiados possuem a responsabilidade de 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 e observância aos aspectos jurídicos atinentes ao bem comum.

Por seu turno, a ação dos membros do colegiado de órgãos públicos necessita 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 aparados 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 centro mais um (50% + 1), a fim 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 a 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 administrativas, 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.

## 3.2 ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO COORDENADOR DE COLEGIADO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

O ato de refletir sobre as múltiplas atribuições do coordenador de colegiado de cursos de graduação de universidades públicas, implica considerar as competências necessárias ao exercício do referido cargo e o modo como os profissionais as mobilizam para tomar decisões profissionais. Conforme já se fez referência na seção anterior, em subseção específica sobre as competências docentes e, dito aqui 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 ao contexto da Reforma Universitária, de 1968, consistem na:

> 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 mantém 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, recorremos 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: Construção do autor, em 2016, baseada na obra de 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 visa 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, consequentemente, 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 processo 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 à IES, pelos órgãos de avaliação externa aos cursos, seja contemplada 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), percebe-se 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 assuma 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 nos dados coletados para a pesquisa, a partir dos incidentes críticos que subsidiaram a entrevistas

realizadas junto aos coordenadores de colegiado de cursos de graduação em efetivo exercício profissional, sistematizou-se abaixo as atribuições e as competências dos referidos profissionais, por se entender que certas proposições do autor citado vão de encontro com a concepção de universidade pelo pesquisador, pelo fato do seu contexto de estudo ser bastante distinto da realidade institucional investigada – a universidade pública federal.

Apesar do caráter prescritivo evidenciado na obra de Franco (2002), em torno das atribuições do profissional em questão, indicando uma visão pouco critica e mais centrada na tarefa e na técnica, busca-se reconhecer que suas contribuições são válidas para se pensar e problematizar 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 coordençao 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, observa-se que existem semelhanças 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 quanto 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 com o Regulamento de Ensino de Graduação;
- Acompanhamento da integralização o currículo por parte dos estudantes, visando à 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, defende-se com base no aparato legal consultado; e nas pesquisas acessadas (e das quais depreendemos algumas pistas), que uma alternativa viável para os coordenadores de colegiado compreender e atender 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 professos 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 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, esse movimento de articulação entre a reflexão e a emoção (necessidade), aliado às condições objetivas (possibilidades), é capaz de favorecer 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 da 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) esclarece 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 devidas 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, espirito 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 procurou-se sistematizar os argumentos de Barros e Aragão (2006), para quem as competências do coordenador de

colegiado de curso de graduação assentam-se sobre cinco papeis primordiais ao exercício da função, que estão discriminados abaixo:

| 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** | 1. O docente como líder do processo de aprendizagem;<br>2. O docente na relação com o conhecimento em sua transversalidade;<br>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** | 1. A visão holística do curso – a missão institucional e o papel profissiográfico;<br>2. O projeto pedagógico do curso e suas áreas formativas;<br>3. A matriz curricular como estratégia pedagógica para a formação do aluno;<br>4. A estratégia pedagógica de aprendizagem baseada na solução de problemas. |
| **III - Como gestor acadêmico** | 1. O cuidado com o perfil dos docentes para o processo formativo do curso;<br>2. 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);<br>3. As relações com os sistemas internos de controle. |
| **IV – Como gestor administrativo** | 1. Administração das verbas destinadas ao curso (acervo bibliográfico, eventos, outras áreas de fomento);<br>2. A organização de eventos (eventos acadêmicos, recepção de calouros, formaturas);<br>3. Organização de reuniões;<br>4. Estímulo à representação estudantil por classe ou turma;<br>5. A participação do coordenador em órgãos decisórios institucionais;<br>6. Atendimento a docentes e alunos;<br>7. A gestão da disciplina;<br>8. Relações com o MEC. |
| **V – Como catalisador da identidade do curso** | 1. Relações com entidades de classe;<br>2. Relações com empresas;<br>3. Captação de novos alunos;<br>4. Avaliadores externos. |

**Quadro 9** – Papeis fundamentais do coordenador de colegiado de curso de graduação

Fonte: Criado a partir da adaptação da obra de Barros e Aragão (2006)

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

Nesse interim, acredita-se 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 papeis 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.

## 3.3 PAPEL DO COORDENADOR DE COLEGIADO NO ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO

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 contra corrente 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 afinco 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 esmero e seus protagonistas se mostrem responsáveis pela formação completa de profissionais de nível superior.

Consoante as "revoluções silenciosas" referidas por Cunha (2012b), a Assessoria Pedagógica Universitária pode ser reconhecida 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.

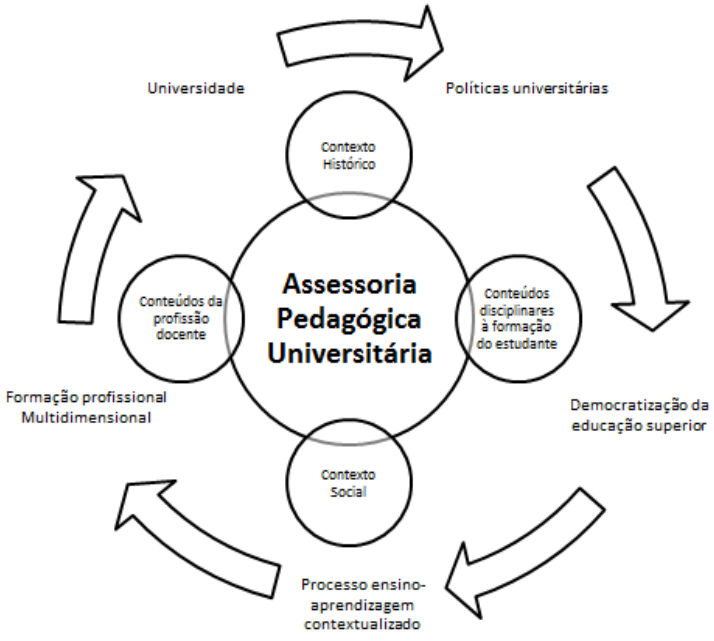
Os resultados dos estudos realizados nos contextos europeu e argentino têm indicado pistas importantes à efetividade do papel da Assessoria Pedagógica Universitária. Os estudos de Marcelo Garcia (1999), Monereo e Pozo (2004), Ruiz (2007), Finkelstein (2012), Lucarelli (2012), Cunha (2012b), entre outros, 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 universitárias tendientes al mayor grado de democratización de la educación del nível, favoreciendo no sólo el ingreso de los estudiantes sino el desarollo de estratégias tendientes a su permanencia em las aulas, a partir de uma ensinãnza 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, superintendência de formação docente, unidades de apoio pedagógico, centro pedagógico, serviço de apoio pedagógico nas instituições de ensino superior, diretoria de formação docente, entre outras. Independente dos diferentes nomes atribuídos as Assessorias Pedagógicas, tem-se conhecimento da relevância do trabalho que desenvolvem e que as experiências no seu bojo têm se refletido nas práticas dos docentes que dela participam, cujos contributos se estendem à 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 promovem, 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 imaginário 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 o 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;
- Estimulo 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 e 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 vinculados ao cotidiano pedagógico e os dilemas da prática do docente universitário;
- Planejamento de jornadas pedagógicas com objetivos claramente definidos e que abordem temas contemporâneos que incidem diretamente na sala de aula universitária;
- 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 docentes 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 confere *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 se entende que as ações formativas promovidas pela instituição são mais gerais e as ações encampadas 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 se almeja 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. Nessa direção, acredita-se 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 um 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 processos reflexivos que les permitan una comprensión más lúcida de las mismas. Outro tanto puede suceder cuando interviene ante situaciones problemáticas que enfrenta el docente en la vida cotidiana em las aulas. Alli uma 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 deficición de estratégias de enseñanza y avaliación.*

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 mostram bastante oportunas (VIEIRA, 2009; RODRIGUES, 2006).

O processo formativo na perspectiva do assessoramento pedagógico desenvolvido 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 reverem 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 critica 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 (dialeticidade). 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).

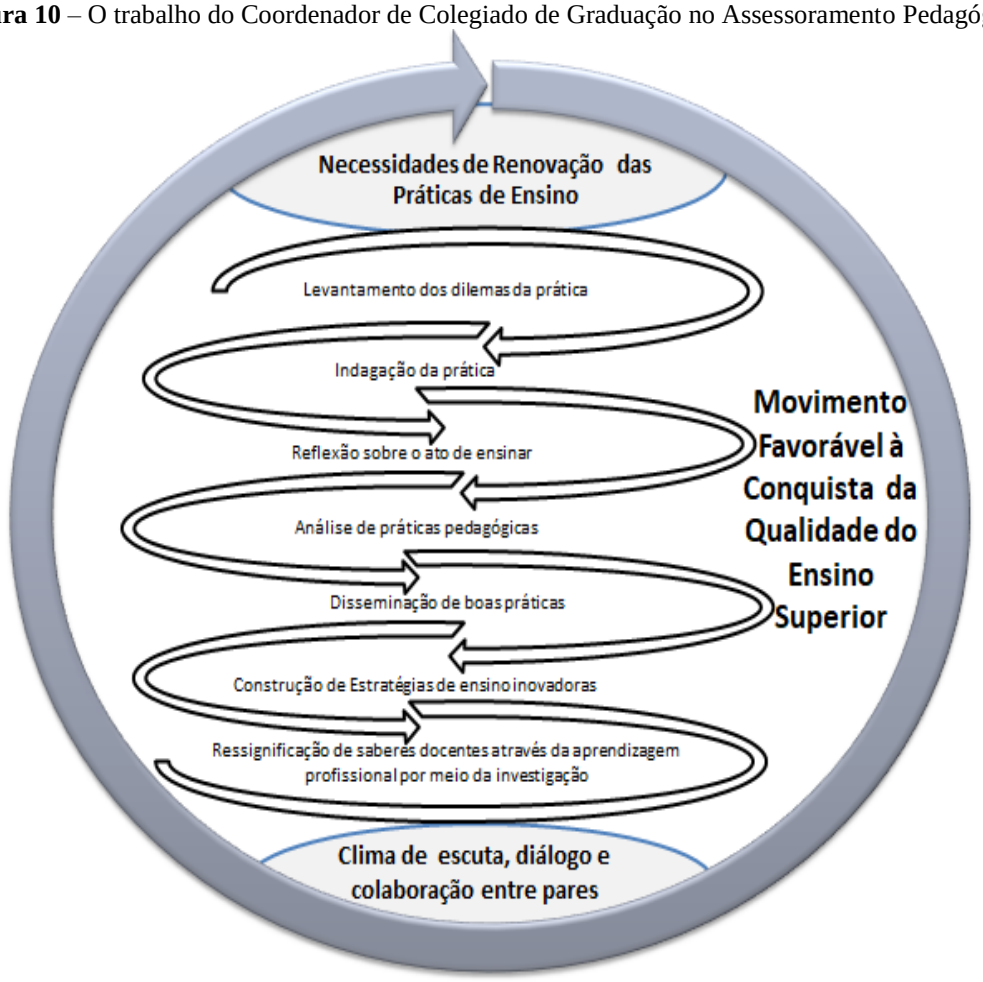
Corroborando Monereo e Pozo (2004), Ruiz (2007) e Lucarelli (2012) o assessor pedagógico tem um importante papel a cumprir na análise de práticas e na orientação de possíveis caminhos tanto para a solução dos problemas identificados, quanto para a reconstrução de novas práticas.

Monereo e Pozo (2004) definem o assessoramento pedagógico como prática de colaboração. O princípio da colaboração nos diferentes espaços institucionais será fundamental para penar 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 em diálogo à construção de sentidos, tornou-se possível a construção de um raciocínio imagético, por meio do qual se pode 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 processos de ensinãnza 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.

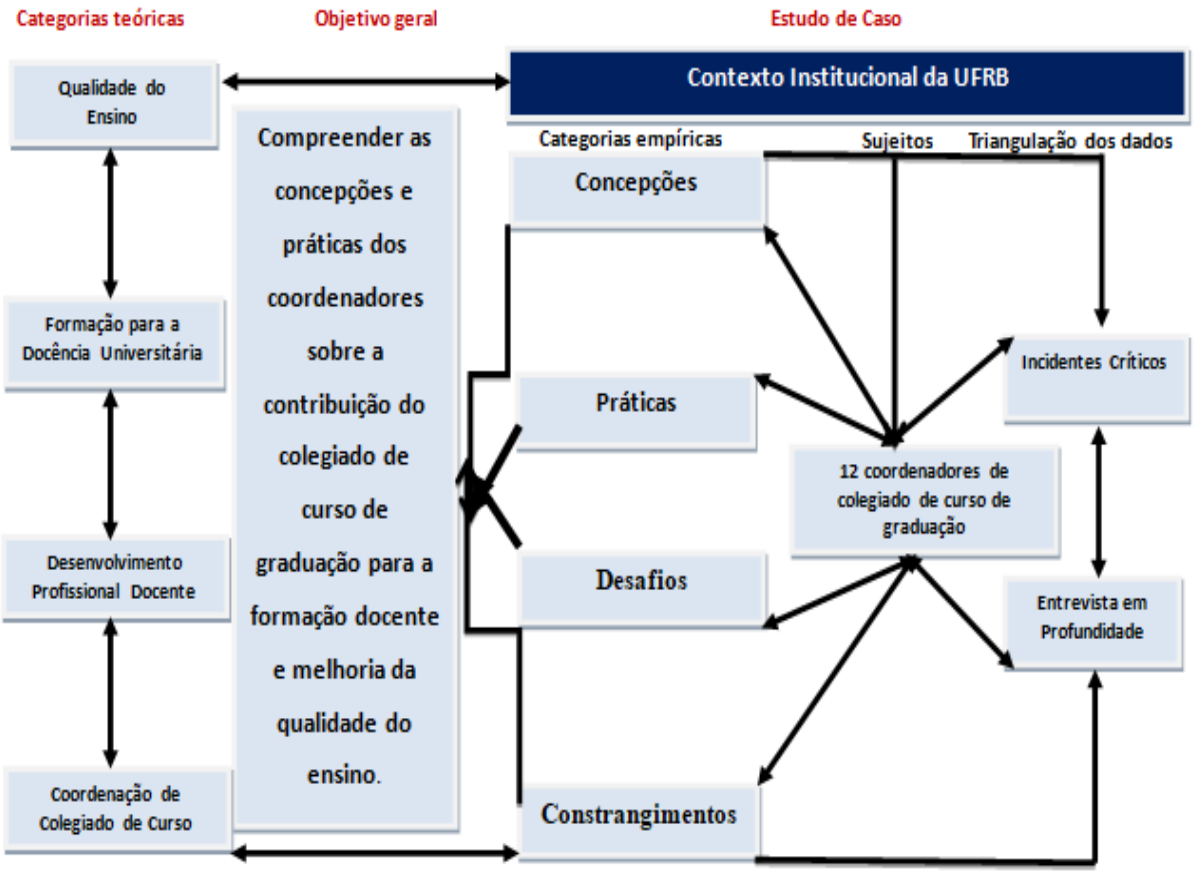
Encerrados os argumentos desta seção de referencial teórico, sobre o protagonismo dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, passando pelas suas origens, seu embasamento legal, pelos princípios ético-morais – necessários ao exercício da função, pela caracterização das suas atribuições e das competências inerentes ao cargo, até desembocar nas suas perspectivas de assumir-se como assessor pedagógico universitário, é oportuno reconhecer 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 a experiência de outrem; e por isso mesmo podem ter suas produções passíveis de crítica, não há outra alternativa a não ser assumir os riscos, preparando-se para criticas e sugestões, dispondo-se ao diálogo com pensadores com trajetória nos campos de estudos afins e convidando outros pesquisadores a adentrar nesse campo de conhecimento que ainda carente de investigações.

# 4 TRILHAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção delineia a perspectiva metodológica adotada e os elementos do percurso investigativo com vistas a responder ao objetivo de estudo que buscou compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino. Em consonância com tal objetivo optou-se pela abordagem qualitativa.

A adoção da abordagem qualitativa decorreu do fato de que o objeto deste estudo se ocupa de uma realidade que não pode ser quantificada, nem tampouco pode ser generalizada, tendo em vista as particularidades das dimensões pessoais, profissionais e institucionais envolvidas. Em consonância com os aspectos teóricos que explicam a abordagem qualitativa, fizemos essa opção por identificarmos que é a mais adequada para a investigação realizada (conforme a figura abaixo elucida), por meio da qual foram apresentadas as crenças, as convicções, as práticas, os desafios cotidianos e os constrangimentos ao exercício da coordenação e do colegiado de cursos de graduação.

**Figura 11 –** Desenho da trilha metodológica da investigação




Fonte: Dados da pesquisa (2016)

## 4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E O PROCESSO DA PESQUISA

O desenvolvimento dessa pesquisa pautou-se na reflexão e na análise das diferentes experiências dos coordenadores de colegiado de cursos de graduação, que foram descritas numa perspectiva compreensiva na medida em que buscou-se depreender as concepções, os significados e os constrangimentos relativamente à qualidade do ensino no contexto da universidade pública.

Considerando o exposto, a pesquisa qualitativa se mostrou como mais adequada neste estudo, pois ela leva em conta as interpretações empíricas obtidas através dos dados relativos à trama social, política e ideológica, além de possibilitar a revelação de situações cotidianas, por meio das quais é possível aprofundar o conhecimento do real, sem perder de vista as contradições decorrentes da dinâmica social, explicitadas nas relações que se estabelecem nas dimensões pessoal, profissional e institucional, incapazes de ser apreendidas pela adoção da abordagem quantitativa.

A investigação qualitativa em educação assume formas diversificadas e se aplica a diferentes contextos. Assim, Bogdan e Biklen (1994, p. 14 – grifos dos autores) explicam:

> [...] utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham diversas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Ainda do ponto de vista conceitual, a abordagem qualitativa pode ser definida como uma

> atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2010, p. 125).

A pesquisa qualitativa tem como pressuposto básico a compreensão do fenômeno em suas múltiplas dimensões e, para isso, a descrição exaustiva, as análises e as interpretações vão ao encontro de explicar o fenômeno em suas múltiplas configurações. Flick (2009) também definiu esse tipo de abordagem como sendo uma pesquisa “de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida [...] dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (p. 20). Nesse sentido, o investimento na dimensão subjetiva é pertinente na medida em que esse aspecto se expressa na construção do conhecimento e na prática social dos atores envolvidos no processo de investigação.

Para Bogdan e Biklen (2000, p. 47-51), na investigação de natureza qualitativa,

> a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000) e Bogdan e Biklen (2000) o diferencial da abordagem qualitativa está no fato de permitir o emprego de distintos métodos e técnicas, como forma de validar os resultados e garantir a qualidade das pesquisas nas ciências humanas e sociais, além de admitir categorias e legitimar aspectos no seu processo investigativo que antes eram inconcebíveis de ser considerado saber científico.

A preocupação com o processo da pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, em detrimento do produto, é uma questão estruturante no campo da educação. Diante disso, a descrição exaustiva do fenômeno foi um aspecto bastante valorizado nessa pesquisa, haja vista que foi por intermédio dos seus pressupostos que as concepções e as práticas dos participantes forjaram-se de sentido.

A escolha pela abordagem qualitativa nessa pesquisa também levou em conta que o pesquisador é um produtor de conhecimento, bem como pelas suas peculiaridades, a exemplo da escolha do ambiente laboral tanto dos participantes, quanto do pesquisador e da fidelidade diante dos dados produzidos e decodificados relativamente ao exercício profissional dos informantes da pesquisa. Admitiu-se, ainda, um cuidado sistemático com os sujeitos a partir das suas vivências, práticas e atitudes evidenciadas no processo da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O processo de implicação do pesquisador sempre esteve presente, embora tenham sido resguardados os aspectos éticos exigidos numa pesquisa dessa natureza. A implicação do pesquisador com o objeto de investigação que articula a docência e a gestão universitárias indica, no mínimo, que é preciso ter cuidado em torno do “familiar e do exótico” (VELHO, 1981), por uma questão de princípio. Afinal, o sujeito implicado com o contexto da pesquisa pode ser afligido por atravessamentos ético-políticos e socioculturais, o que por sua vez reflete nas dimensões teóricas e metodológicas, nem sempre conscientes pelo pesquisador.

Entendendo que o conhecimento está em todo lugar, pensamos ser possível o estranhamento surgir de dentro do espaço de vivência cotidiana, bem como, de relações pessoais e de trabalho; do familiar. Para Velho (1981, p. 132)

> o familiar, com todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação [...] preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

Sob esse ponto de vista, o pesquisador como membro da sociedade, não pode se colocar à margem da investigação que realiza sobre uma realidade específica e sobre a qual tem algum conhecimento e possibilidades de relativizá-lo e transcendê-lo. Tal nível de consciência carece de reflexão sistemática, ainda que o objeto de investigação seja familiar ao pesquisador, afinal, a imersão no ambiente no qual se estuda, não necessariamente revela conhecimento pleno das relações estabelecidas. De repente, o conhecimento do pesquisador

> [...] pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam. O processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades do que em relação ao que é exótico (VELHO, 1981, p. 128).

Mesmo que haja familiaridade com o objeto de investigação, existem variáveis que o pesquisador não domina como é o caso da rotina, a dinâmica relacional dos sujeitos e, principalmente, as circunstâncias e modos de sua organização. Nesse sentido, pode-se afirmar que "a 'realidade' (familiar ou exótica), sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada" (VELHO, 1981, p. 129). Para este autor, com isso, não se pretende decretar a ausência de rigor cientifico nas investigações que decorrem de objetos familiares, mas garantir que se possa empreender uma objetividade relativa do ponto de vista ideológico, sempre pautada na interpretação.

Por mais que o pesquisador tenha compromisso com a verdade e a cientificidade, ao tentar explicar a realidade, ainda que de forma provisória, não é possível limar a sua subjetividade na investigação, pois nas idas e vindas da pesquisa é inevitável que o pesquisador retorne ao seu ponto de partida, aos seus objetivos e as narrativas produzidas pelos sujeitos no local da investigação. Então, se o pesquisador está imerso, num contexto de investigação familiar, é comum que ele revise e altere suas lentes no próprio percurso da investigação. As possibilidades de contribuir com o contexto de atuação profissional a partir da investigação do/no lugar onde respira a cultura institucional e trabalha formando profissionais, não dispensa o rigor e a vigilância epistemológica[4] (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1999) para a manutenção da distância requerida à investigação.

A pesquisa implicada induz o pesquisador a uma mudança que começa em si mesmo – no encontro entre a pessoa que trabalha na docência e que pesquisa sobre seus meandros nos

---

[4] Conceito utilizado pelos autores para se referirem a atenção refletida e constante do pesquisador à construção do objeto de estudo, a fim de evitar a contaminação do processo de produção cientifica no âmbito das ciências sociais e a confusão com os dados e noções depreendidas do senso comum.

diferentes contextos institucionais. Isto é, ela evoca uma transformação de dentro para fora, pois, o pesquisador pode se desenvolver como pessoa e profissional, e passa a assumir um compromisso com a formação dos seus pares e debruça-se sobre a identificação das necessidades de formação, vislumbrando oportunidades de mudança no ensino superior.

A investigação ancorou-se nas contribuições de um conjunto de autores que se debruçam sobre os conceitos e as implicações da formação no desenvolvimento profissional docente, como condição para a melhoria da qualidade do ensino na universidade, sobretudo daqueles que apostam na mudança de crenças, no *habitus*[5] e na reflexão crítica sobre a ação dos docentes universitários, com vistas a uma profissionalidade marcada pela compreensão do "ser docente" como uma dimensão inacabada, que se alimenta do desejo de se tornar um profissional da docência cada vez melhor.

Ao nos debruçarmos sobre uma perspectiva paradigmática, entendendo paradigma como um conjunto de crenças, valores e métodos reconhecidos e assumidos como válidos para uma comunidade científica (KUHN, 2011), a realidade social se descortina através dos sentidos que se constroem na trama social, sob a mediação da história e da cultura vivenciada pelos atores envolvidos no contexto em que são produzidos conhecimentos individual e coletivamente.

O paradigma permite a explicação e a partilha de conhecimentos já produzidos, como pressuposto para conhecer as revoluções científicas e para gerar novas teorias. Desse modo, o paradigma ancora-se na relação sustentada na teoria e no método que ajudam a explicar os fenômenos que marcam certas ocorrências, sendo capaz de integrar os membros de uma comunidade científica com os quais são corroborados entendimentos (KUHN, 2011).

A abordagem qualitativa admitida nesta pesquisa aproxima-se dos princípios do paradigma socioconstrutivista, cuja principal contribuição é a superação da aparente contradição entre sujeito e objeto, entre objetividade e subjetividade (BERGER; LUCKMANN, 1973). A essência do socioconstrutivismo está na compreensão de que a sociedade é uma produção humana e que o sujeito assume um papel ativo "em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é

[5] Trata-se de um conceito estruturante da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). O *habitus* é resultante da atividade histórica; é, portanto, socialmente construído e marcado por representações duradouras e resultantes das experiências individuais e coletivas acerca da realidade social, sendo bastante influenciadas pelas instituições sociais (família, escola, etc), que orientam as práticas cotidianas (BOURDIEU, 2007). Referindo-se a Bourdieu, Vasconcellos (2002, p. 03) afirma que "o conceito de habitus que ele desenvolverá ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O habitus traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas".

entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas" (GIL, 2011, p. 24).

Para o socioconstrutivismo a realidade é uma construção objetiva, legitimada pelos atores que a produzem, embora também possua um caráter subjetivo na medida em que é interiorizada através da socialização dos sujeitos. Sua materialidade está no fato de que os sujeitos, ao tomarem contato com as condições historicamente determinadas, constroem uma realidade subjetiva e objetiva ao mesmo tempo.

A adoção do paradigma socioconstrutivista como fundamento da nossa pesquisa tornou possível compreender as relações entre o cotidiano e a cultura da gestão dos colegiados pesquisados com a cultura mais ampla da institucional, os significados atribuídos à função exercida pelos coordenadores de colegiado, as preocupações diante dos fatores que facilitam e ou dificultam o trabalho dos coordenadores nos colegiados e, por sua vez, os desafios e os constrangimentos ao desempenharem seus papéis.

Portanto, durante toda a pesquisa buscou-se descrever as concepções e as práticas dos coordenadores de colegiado de cursos de graduação com a preocupação de não generalizar os seus resultados, na medida em que a preocupação maior foi compreender as práticas e o modo como pensam a relação entre a formação e a qualidade do ensino. Nesse sentido, a indução foi considerada fundamental durante todo o processo de investigação, já que os significados, a descrição do fenômeno e o modo como encaram o objeto tiveram centralidade.

Diante das escolhas até aqui apresentadas, que levam em conta as implicações do pesquisador, a valorização das experiências dos participantes no estudo, e os desafios e os limites à promoção de mudanças efetivas na gestão dos colegiados, que os resultados da pesquisa podem provocar, optou-se pelo estudo de caso, como método apropriado para a investigação do fenômeno sobre o qual nos debruçamos, qual seja a qualidade do ensino na universidade.

O estudo de caso, cujo surgimento se deu nas primeiras décadas do século passado, sustenta-se na ideia de contraposição aos estudos apoiados nos métodos estatísticos que prevaleciam à época. Caracteriza-se por tratar de um fenômeno bastante delimitado, sobre o qual o pesquisador se debruça para compreender, por intermédio de uma descrição aprofundada, fatos e situações e relações que ocorrem no contexto investigado (GODOY, 2006).

Um estudo de caso não admite generalização, por questões contingenciais: a realidade social e o contexto onde o objeto se situa. Os sujeitos envolvidos e todas as condições operadas em face do próprio objeto e das pessoas submetidas admitem observações,

cruzamentos de diferentes variáveis, inclusive realizar análises cruzadas, por exemplo, quando se trata de casos múltiplos (YIN, 2001; MARTINS, 2006).

Para Stake (2000 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006) um caso é uma *unidade específica*, um sistema delimitado cujas partes são integradas, podendo ser individual ou institucional. Na mesma linha de pensamento Yin (1994, p. 13 *apud* SARMENTO, 2003, p. 137) define o estudo de caso como um exame empírico que "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes".

Godoy (2006) salienta que os estudos de caso possuem diferentes classificações, de acordo com o tipo e as características das pesquisas realizadas, podendo ser descritivo, interpretativo e avaliativo:

- **Descritivo:** resulta do detalhamento de fenômeno social, em que prevalecem mais a descrição e menos a teorização, não se valendo de hipóteses e geralmente relacionados a fenômenos pouco estudados.
- **Interpretativo**: valoriza a descrição circunstanciada do fenômeno estudado e admitem padrões nos dados e formulações teóricas que possibilitam a confirmação ou a refutação de outras teorias, indo desde o estabelecimento de variáveis simples a complexas, construídas com base em dados empíricos.
- **Avaliativo:** caracteriza-se pela geração de dados em decorrência de estudos empíricos sistematizados a partir da avaliação de mérito e julgamento de resultados acerca da efetividade de um programa, com a finalidade de construir indicadores úteis à tomada de decisão diante de problemas assentes nas áreas de ciências humanas e sociais.

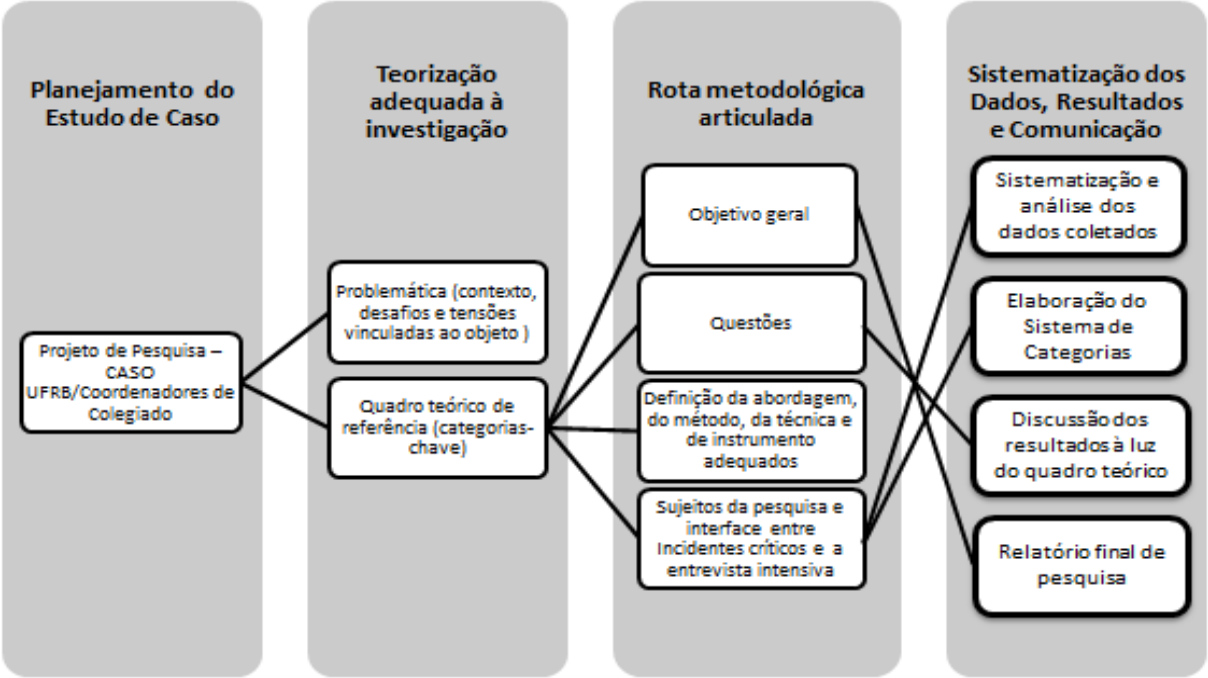
Além da caracterização de Godoy (2006), merecem destaque as proposições de Stake (1994) quando explica os casos intrínseco e instrumental. O primeiro busca compreender a particularidade do caso, principalmente os motivos e as razões que motivaram o estudo. O segundo favorece a compreensão de aspectos mais amplos, com vistas ao fornecimento de bases para conhecer melhor um assunto ou contrapor determinadas generalizações.

Do ponto de vista das tipologias, os estudos de caso podem ser únicos, ou múltiplos, segundo propõe Yin (2001); ou coletivos, de acordo com as explicações de Stake (1994). Para Yin (2001) o estudo de um caso permite a testagem de uma teoria ou um fenômeno raro, haja vista seu caráter revelador e a pouca existência de estudos, enquanto que os casos múltiplos se mostram apropriados para fins de estudos comparados e resultados consistentes. Na

perspectiva de Stake (1994) os casos coletivos agregam diferentes casos com vistas ao estudo de um fenômeno dotado de características comuns.

Baseado na fundamentação acerca do estudo de caso, o processo da pesquisa que realizamos, foi ilustrado da seguinte maneira:

**Figura 12** – Planejamento do caso de pesquisa




Fonte: Autoria própria (2016)

Durante a realização do estudo de caso existem variáveis que os pesquisadores não dominam, a exemplo do volume de dados que normalmente são coletados e a gestão do tempo dos informantes que nem sempre possuem disponibilidade para receber o pesquisador (MARTINS, 2006). Nessa pesquisa não foi diferente, pois tivemos sérios problemas com a falta de tempo dos informantes e, com o esquecimento de alguns informantes, embora tivéssemos o cuidado de lembrá-los do encontro agendado com um dia de antecedência. Com isso, tivemos prejuízos de natureza científica e material, tendo em vista que a distância percorrida até o local de encontro com os informantes era considerável.

## 4.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL DA INVESTIGAÇÃO

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é uma Instituição de Ensino Superior (IES) situada em 06 municípios da Bahia, a saber: Amargosa, Cachoeira, Cruz das Almas, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Sua constituição se deu a

partir da emergência de outra IES, com vistas à democratização do acesso ao Ensino Superior, já que antes da sua existência a Bahia contava apenas com a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A origem da UFRB, que apesar de ser uma instituição nova, se imbrica com a história do Instituto Imperial de Agricultura Baiano (IIAB), que foi fundado no século XIX, em 1859, pelo Imperador Dom Pedro II, sob o intento de impulsionar a agricultura, já que era um nicho potencial da região.

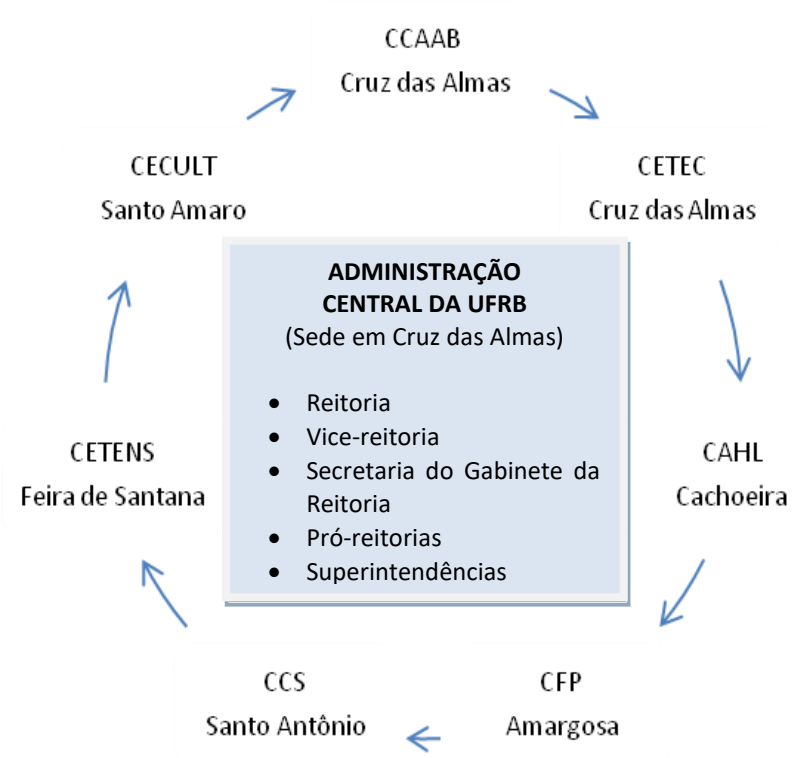
A UFRB, nasce no ano de 2005, em decorrência da implementação da política de expansão e interiorização do ensino superior, e foi fundada através da Lei 11.151 de 29 de julho do ano citado, a partir do desmembramento da antiga Escola de Agronomia, pertencente à UFBA, passando a ter governabilidade institucional e a gerir suas próprias ações. A missão da UFRB é a seguinte:

> exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, cientifica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos do ambiente físico e antrópico. (UFRB/PDI, 2009, p. 13)

A Reitoria da universidade e suas unidades administrativas ficam localizadas a 146 km da capital, na cidade de Cruz das Almas, no interior da Bahia. Ao se constituir uma universidade federal, a UFRB torna-se uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica (UFRB/PDI, 2009).

Com estrutura multicampi, a UFRB se organiza em 07 Centros de Ensino no total, localizados em várias cidades que compõem a região do Recôncavo da Bahia. Sua organização multicampi é diferente da maioria das universidades, já que a distância entre seus campi – Centros de Ensino – são relativamente curtas, tendo em vista a distribuição geográfica do Recôncavo. A estrutura orgânica da universidade pode ser vista assim:

**Figura 13** – Organização da UFRB e localização dos Centros de Ensino




Fonte: Autoria própria (2016)

Baseado no Estatuto da UFRB (2005), a estrutura da Universidade está assim organizada, conforme os artigos assinalados abaixo:

> Art. 18- A estrutura organizacional da Universidade compreende: I - Órgãos de Administração Superior; II - Órgãos de Administração Setorial; e III – Órgãos complementares.
>
> Art.19 - São Órgãos de Administração Superior: I - o Conselho Universitário; II - o Conselho Acadêmico; III - o Conselho Curador; IV - a Reitoria.
>
> Art. 20- São Órgãos de Administração Setorial: I - Os Conselhos de Centros; II - Os Centros; III - Os Colegiados de Cursos; IV - Os órgãos complementares.

Segundo o seu estatuto, os órgãos da administração superior e setorial da UFRB têm funções deliberativas de ordem máxima para os assuntos de suas competências. A partir do art. 19º, supracitado, os órgãos superiores máximos da universidade são compostos pela Reitoria e os seguintes conselhos superiores, e são assim denominados: o Conselho Acadêmico (CONAC), o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Curadores (CONCUR). Já o órgão máximo setorial, pertencente aos Centros de Ensino, é intitulado de Conselho Diretor do Centro (CDC).

De acordo com o art. 7º do Estatuto, o CONSUNI "é a instância máxima da UFRB como órgão doutrinário, consultivo, normativo e deliberativo, com composição e

competências definidas nos artigos 21 e 23 do Estatuto da Universidade". No que diz respeito ao CONAC, o art. 9º, compreende um órgão consultivo e deliberativo, a quem cabe

> definir a organização e o funcionamento das áreas acadêmicas nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis na área de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos da administração superior e setorial da universidade com composição e competências definidas nos artigos 27 e 28 do estatuto da UFRB (ESTATUTO/UFRB, 2005, p. 9).

Quanto ao CONCUR, apontado no art. 11º trata-se de um "órgão de fiscalização econômico financeira da universidade, com atribuições definidas no artigo 28 do Estatuto". Do ponto de vista do conselho deliberativo setorial, o CDC é um "órgão normativo, consultivo e deliberativo no âmbito do Centro de Ensino em matéria acadêmica, administrativa e financeira com composição e atribuições especificadas nos artigos 35 e 36 do Estatuto da UFRB".

No que concerne à dinâmica de organização e funcionamento dos órgãos da Administração Superior da UFRB, a Seção I, art. 21 do referido Estatuto dispõe que o CONSUNI se compõe a partir das representações abaixo:

> I – O Reitor, como seu presidente; II – o Vice-Reitor; III – os Pró-Reitores ou seus suplentes; IV – os Presidentes de Câmaras; V – os Diretores dos Centros; VI – a representação estudantil, na forma da Lei; VII – 02 (dois) representantes dos servidores técnico-administrativos da Universidade; VIII – 02 (dois) representantes do corpo docente da Universidade; IX - 04 (quatro) representantes da comunidade externa à Universidade.

Quanto à localização das instâncias administrativas e órgãos colegiados setoriais, eles têm sede em Cruz das Almas, alguns com funcionamento no Prédio Central, junto a Reitoria, e outros em instalações próprias, no entorno da Reitoria, a exemplo das Pró-reitorias, que são em total de 07 (sete), que trabalham em prol da efetividade da articulação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e as ações afirmativas. De acordo com o Plano de Desenvolvimento InstitucionaI (2009, p. 99-108), as atribuições das Pró-reitorias da UFRB são:

1. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): É órgão auxiliar da administração superior incumbido de planejar, coordenar, supervisionar as atividades de ensino presencial e a distância nos cursos de graduação e sequenciais.

2. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI): É órgão auxiliar da Administração Superior responsável pelas atividades de planejamento, coordenação, supervisão e avaliação da pesquisa e do ensino de pós-graduação.

3. Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT): É órgão auxiliar da Administração Superior responsável pelas atividades de planejamento, coordenação, supervisão e avaliação da extensão universitária.

4. Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE): é órgão auxiliar da administração superior responsável pelo planejamento, coordenação e execução das políticas afirmativas e assuntos estudantis da Universidade.

5. Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN): É órgão auxiliar da administração superior na política global de planejamento da Universidade, tendo as atribuições de coordenar as atividades de planejamento, programação e controle orçamentário, custos, tecnologia da informação, desenvolvimento e avaliação institucional.

6. Pró-Reitoria de Administração (PROAD): É órgão auxiliar da Administração Superior incumbido da coordenação geral da administração contábil, financeira, logística, patrimonial, de materiais, outras atividades auxiliares e serviços administrativos.

7. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP): É órgão auxiliar da Administração Superior que tem por atribuições o estudo, o planejamento, a proposição de diretrizes, a orientação, a coordenação, a supervisão e a fiscalização de assuntos e atividades concernentes à administração e o estabelecimento e implantação de políticas de recursos humanos da Universidade.

As Pró-reitorias contam com coordenadorias e gerências técnicas que são responsáveis por apoiar os Centros de Ensino nas questões administrativas e acadêmicas. Estas coordenadorias por sua vez possuem Núcleos, subordinados a elas, que também contribuem com os centros. Ao fazer menção a esse aspecto aplica-se um exemplo para facilitar o entendimento: a PROGRAD possui a Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica (CEIAC), que dá suporte aos Centros de Ensino, no que diz respeito às questões dos currículos de graduação, orienta os coordenadores de colegiado a respeito dos projetos pedagógicos de curso de graduação, confere apoio à formação para a docência universitária, entre outras.

Destaca-se esta última ação mencionada acima, a partir da criação do Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior (NUFORDES). O núcleo foi criado na estrutura da PROGRAD em 19 de setembro de 2011, através da Portaria de nº 517/2011, cujo objetivo é dar suporte para a formação pedagógica continuada dos docentes da UFRB, fomentando estratégias de ensino inovadoras que promovam a melhoria da qualidade do ensino a ser refletida na formação de profissionais diferenciados e cidadãos conscientes de sua função social e da sua responsabilidade em face ao desenvolvimento nacional, regional e local, corroborando com a missão institucional da UFRB.

Apresentadas as instâncias superiores e setoriais da UFRB, destacam-se abaixo alguns dados gerais relativos aos seus Centros de Ensino para melhor compreensão da estrutura de cada um deles:

**Tabela 4 -** Síntese dos dados gerais dos Centros de Ensino da UFRB

| Ordem | Denominação/Sigla | Ano de criação | Total de cursos de graduação | Total de cursos de pós-graduação |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas – CCAAB | 2006 | 09 | Lato sensu – 01<br>Stricto sensu – 10 |
| 2 | Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC | 2006 | 08 | Stricto sensu – 01 |
| 3 | Centro de Ciências da Saúde – CCS | 2006 | 05 | Lato sensu – 01 |
| 4 | Centro de Formação de Professores – CFP | 2006 | Regulares 09<br>Especial - PARFOR 01 | Lato sensu – 02<br>Stricto sensu – 01 |
| 5 | Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL | 2006 | 10 | Lato sensu – 01<br>Stricto sensu – 02 |
| 6 | Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS | 2013 | 02 | Lato sensu – 01 |
| 7 | Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT | 2013 | 01 | Não possui |

Fonte: Autoria própria, a partir das informações do site da UFRB (2016)

Atualmente a UFRB possui 45 cursos de graduação, conforme tabela abaixo; somados a mais três licenciaturas especiais, destinadas aos estudantes que ingressaram pela demanda do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, um programa federal que funciona em regime de colaboração – parceria entre União, Estados e Municípios e o MEC/CAPES –, com a finalidade de garantir a formação de professores que atuam nas redes municipais e estaduais, mas não possuem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96). As referidas licenciaturas são Ciências da Natureza, Pedagogia e Matemática, todas vinculadas ao Centro de Formação de Professores (CFP). Contudo, no presente momento, apenas a Licenciatura em Pedagogia tem sido ofertada e, portanto, o curso encontra-se em funcionamento.

**Tabela 5 –** Cursos da UFRB por Centro de Ensino

| CCAAB | CAHL | CCS | CECULT | CETEC | CETENS | CFP |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Agroecologia | Artes Visuais | BI em Saúde | BI em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas | BI em Ciências Exatas e Tecnológicas | BI em Energia e Sustentabilidade | Licenciatura em Educ. Física |
| Agronomia | Bacharelado em Ciências Sociais | Psicologia | | Engenharia Sanitária e Ambiental | Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Matemática e Ciências Naturais | Licenciatura em Pedagogia |
| Licenciatura em Biologia | Licenciatura em Ciências Sociais | Nutrição | | Engenharia Civil | | Licenciatura em Pedagogia - PARFOR |
| Bacharelado em Biologia | Jornalismo | Medicina | | Engenharia da Computação | | Licenciatura Química |
| Engenharia Florestal | Cinema e Audiovisual | Enfermagem | | Engenharia Mecânica | | Licenciatura em Física |
| Engenharia de Pesca | Gestão Pública | | | Engenharia Elétrica | | Licenciatura em Filosofia |
| Zootecnia | Licenciatura em História | | | Bacharelado em Matemática | | Licenciatura em Matemática |
| Gestão de Cooperativas | Museologia | | | Licenciatura em Matemática (EAD) | | Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Agrárias |
| Medicina Veterinária | Serviço Social | | | | | Letras-Libras e Língua Estrangeira |
| | Publicidade e Propaganda | | | | | Agroecologia |

Fonte: Autoria própria, a partir das informações do site da UFRB (2016)

Os Centros de Ensino que compõem a Estrutura da UFRB, segundo o PDI (2015-2019) possuem as seguintes funções:

- Diretor;
- Vice-diretor;
- Assessor da direção do Centro de Ensino;
- Gestores de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e de Ações Afirmativas;
- Coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação;
- Corpo docente;
- Conselho Diretor;
- Áreas de Conhecimento;
- Diretórios Acadêmicos;
- Corpo técnico-administrativo, lotado no Centro de Ensino;

- Gerência Técnica e setores locais anexos.

Em alguns casos, a depender das especificidades, a composição da estrutura dos centros de ensino pode sofrer alguma variação. Além disso, vários profissionais que desempenham essas funções (docentes e não docentes) têm assento no Conselho deliberativo dos Centros de Ensino.

Chama-se a atenção para o fato de que todos os Centros de Ensino da UFRB, a exceção do CETEC e do CCAAB, possuem uma Gestão de Assuntos Estudantis, vinculados a Pró-reitoria de Políticas e Ações Afirmativas (PROPAAE). Os dois Centros de Ensino que estão localizados no município de Cruz das Almas não dispõem da referida gestão destinada a atender as necessidades dos estudantes tendo em vista a Pró-reitoria responsável se situar na sede da Universidade, e, portanto, de fácil acesso aos alunos das unidades mencionadas.

## 4.3 SUJEITOS, CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

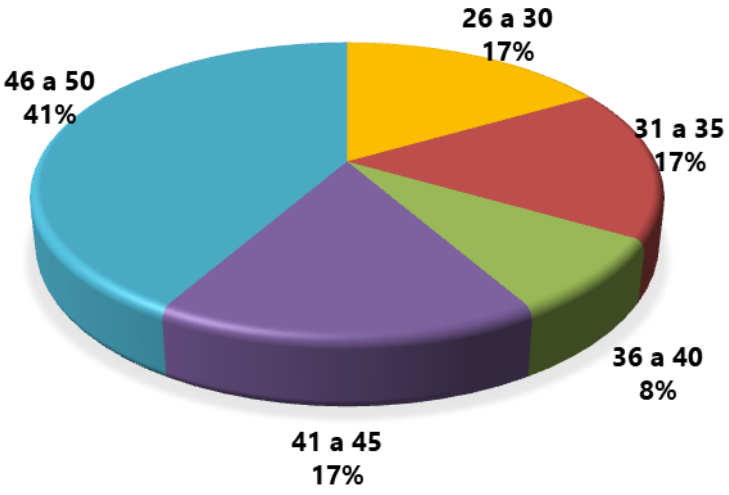
Os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) coordenadores de colegiado de cursos de licenciatura, bacharelado e gestão tecnológica de diferentes Centros de Ensino da UFRB. Para a seleção desses participantes da pesquisa foram contemplados os seguintes critérios:

- pertencer ao quadro de servidores docentes efetivos da UFRB;
- aceitar participar da pesquisa na condição de voluntário;
- estar em pleno exercício da função, no âmbito dos colegiados de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnólogos) dos diferentes centros de ensino da UFRB;
- coordenar cursos das diferentes áreas do conhecimento cientifico em funcionamento na UFRB;
- estar na função de coordenador em um período maior igual a 06 (seis) meses.

De acordo com a Resolução CONAC 08/2009 da UFRB, que estabelece a função do coordenador de Colegiado, compete aos ocupantes deste cargo a responsabilidade de zelar pelo funcionamento do curso, pela operacionalização das ações estratégicas do ponto de vista gerencial, processual e pedagógico dos cursos que coordenam, além das possibilidades de mediação na formação, com vistas ao desenvolvimento profissional docente na universidade, sob o propósito de garantir a qualidade do ensino.

Dentre os sujeitos informantes sete (07) são do sexo feminino e cinco (05) do sexo masculino, com faixas etárias distintas, conforme podemos verificar no gráfico abaixo:

**Gráfico 1 -** Faixas etárias dos informantes da pesquisa




Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No tocante a formação acadêmica dos coordenadores de colegiado participantes do estudo, organizou-se na tabela abaixo, algumas informações com vistas ao conhecimento da titulação dos sujeitos e das experiências construídas ao longo do tempo.

**Tabela 6 –** Tempo de serviço na UFRB, na coordenação de colegiado e enquadramento na carreira

| Identificação dos sujeitos da pesquisa | Ingresso na UFRB | Enquadramento na carreira | Níveis em que exerce à docência | Tempo no exercício da coordenação |
|---|---|---|---|---|
| CCG – 01 | 2009 | Assistente | Graduação | 2,5 a |
| CCG – 02 | 2014 | Assistente | Graduação | 1,8 a |
| CCG – 03 | 2013 | Assistente | Graduação e Pós-graduação* | 2 a |
| CCG – 04 | 2014 | Adjunto | Graduação | 2 a |
| CCG – 05 | 2009 | Adjunto | Graduação | 1,9 a |
| CCG – 06 | 2009 | Assistente | Graduação | 6 m |
| CCG – 07 | 2006 | Adjunto | Graduação | 2 a |
| CCG – 08 | 2014 | Assistente | Graduação | 9 m |
| CCG – 09 | 2009 | Adjunto | Graduação | 1 a |
| CCG – 10 | 2014 | Adjunto | Graduação e Pós-graduação | 2 a |
| CCG – 11 | 2012 | Adjunto | Graduação | 7 m |
| CCG – 12 | 2005 | Associado | Graduação e Pós-graduação | 2 a |

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Dos 100% de participantes, 08 tem graduação em bacharelado, 01 em licenciatura e, apenas 03, tem formação graduada (bacharelado e licenciatura), em diferentes áreas, que não

serão explicitadas aqui, pensando na garantia do sigilo e na preservação da identidade dos sujeitos. A leitura da tabela abaixo mostra em detalhes os aspectos mencionados:

**Tabela 7 –** Formação acadêmica e experiência dos informantes na coordenação de colegiado de curso de graduação

| **Formação Acadêmica** | | | | | | | | **Experiência na função de coordenação** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Graduação | | Especialização | | Mestrado | | Doutorado | | Fora da UFRB | | Na UFRB | |
| n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 12 | 100% | 0 | 0% | 5 | 44% | 7 | 56% | 1 | 0,8% | 11 | 92% |

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O tempo de dedicação de cada coordenador na gestão do colegiado de curso de graduação, segundo os regimentos institucionais da UFRB, é de 20 horas semanais. Cabe ressaltar que, por ser um servidor público federal, com atuação efetiva no magistério superior, todo coordenador é, antes de tudo, um docente universitário.

A tabela a seguir explica como os coordenadores de colegiado de curso de graduação que participaram da pesquisa organizam suas agendas de trabalho e distribuem seu tempo, para dedicarem-se às diversas atividades na UFRB. Cabe ressaltar que, pelo fato de todos os participantes do estudo pertencerem ao regime DE, nenhum deles exerce atividade extra-UFRB.

**Tabela 8 -** Tempo dedicado pelos coordenadores de colegiado às distintas atividades na IES

| **Atividades** | **Tempo dedicado** n = 12 (100%) | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 05h a 10h | | 10h a 20h | | 20h a 30h | | 30h a 40h | | Nenhuma | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Ensino | 6 | 50% | 6 | 50% | | | | | | |
| Pesquisa | 9 | 75% | 2 | 17% | | | | | 1 | 0,8% |
| Extensão | 4 | 33% | 4 | 33% | | | | | 4 | 33% |
| Gestão | | | 11 | 92% | 1 | 0,8% | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Do total de coordenadores de colegiado que participaram da investigação, apenas um possui experiência considerável na função de coordenador. Foi possível perceber, ainda, que a maioria dos participantes se constituiu docente e, consequentemente, coordenadores de colegiado de curso de graduação na UFRB, sendo esta IES a sua primeira experiência como profissional do ensino e gestor universitário.

## 4.4 INSTRUMENTO E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados definida para esta pesquisa foi realizada através da técnica incidente crítico (1) e da entrevista em profundidade (2).

**A estratégia de coleta de dados pelos incidentes críticos**

O incidente crítico trata-se de uma técnica com uso bastante profícuo nas pesquisas qualitativas de natureza compreensiva. Sua origem remonta os anos de 1947, quando foi formalizada por John C. Flanagan[6], embora o registro da primeira publicação de um estudo científico com a utilização da técnica só viria a ocorrer em 1954, quando ele descreveu seu desenvolvimento, seus princípios fundamentais, seu status científico; e aproveitou para fazer revisões nas pesquisas anteriormente realizadas. Nesta época, as pesquisas obtinham falhas metodológicas, que culminaram em resultados questionáveis, e seus avanços passaram a ser identificados na década de 60 do século XX (KREMER, 1980).

Entende-se por incidente crítico

> [...] qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador e onde suas consequências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos (FLANAGAN, 1973, p. 100).

Assim, a técnica do incidente crítico pode ser definida como um conjunto de procedimentos sistematizados com vistas à coleta de dados em pesquisas que se utilizam da compreensão e da dimensão reflexiva construída com base em situações reais que envolvem a prática social.

De acordo com Donald Shirey (1971, *apud* KREMER, 1980) nem todo incidente é crítico, visto que para sê-lo é necessário que o objetivo do ato comportamental possa ser refletido e não restar dúvidas sobre as consequências. As situações que caracterizam o incidente crítico, geralmente, não são controladas e observam certos critérios a fim de garantir o grau de validade e confiança. Porquanto, carece de uma amostra de comportamento e atitudes diante dos incidentes do mundo real, que permitam fazer inferências e predições diante das vivências dos indivíduos.

---

[6] FLANAGAN, J. C. *The critical incident technique*. Psichological Bulletin, Washington, D. C., 51(4):327-58, July 1954.

Para Kremer (1980) a técnica do incidente crítico se sustenta numa concepção teórica que as pessoas tendem a se lembrar do que as pessoas fizeram (passado) numa determinada ocasião, do que em relação ao que fazem (presente). E, portanto, o último evento de que se lembram, seja de si mesmos enquanto agentes, seja da vida das pessoas com as quais convivem, torna-se um incidente crítico, uma vez que sua lembrança é mais nítida e os relatos mais profundos.

O incidente crítico pode ser utilizado em pesquisas com populações pequenas ou grandes, podendo ser utilizado isoladamente, enquanto técnica, bem como combinar instrumentos como observação (com uso de diários), entrevista estruturadas ou semiestruturadas e questionários autoadministrados (FLANAGAN, 1973; KREMER, 1980).

Entretanto, deve-se observar que as situações encontradas por acaso não podem ser consideradas incidente crítico, já que seu foco é o evento real, o mais recente possível e o relatado deve ser preciso de maneira a tornar possível a reflexão sobre o seu teor, sobre suas implicações e as soluções empreendidas. É válido ressaltar que os investigadores precisam estar atentos e adotarem a precaução de não utilizá-la junto aos participantes de uma determinada pesquisa, numa época em que esteja havendo grandes mudanças organizacionais, sob pena do comportamento e das atitudes não serem genuínos, tal como se manifestariam em circunstâncias normais.

A técnica do incidente crítico admite diversas possibilidades de variação, desde que os pesquisadores tenham clareza das contribuições mediante ao seu emprego. Segundo Kremer (1980) não restam dúvidas de que a técnica se constitui num recurso importante para a coleta de amostras sobre o comportamento humano, particularmente da forma que concebem e reagem diante de relatos oriundos de situações reais decorridos na vida das pessoas. Isto é, mediante a aplicação da técnica podem ser obtidas informações interessantes, sobretudo no que se refere à capacidade de reflexão sobre a prática profissional e o raciocínio à tomada de decisão diante dos desafios e das necessidades para melhor desempenho da função.

Nesta pesquisa, os incidentes críticos foram construídos com a colaboração de docentes voluntários convidados a participar da pesquisa como informantes indiretos. Nessa perspectiva foi feito contato, através de e-mail, com aproximadamente 63 profissionais que assumem ou já assumiram as funções de coordenador e ou vice coordenador de Colegiado de Curso de Graduação na universidade, com a solicitação dos incidentes pedagógicos vivenciados no cotidiano da equipe de coordenação, eis que obtive-se a resposta de 29 profissionais, sendo que 21 enviaram contribuições solicitadas, e oito responderam pedindo

desculpas, com a sinalização de que naquele momento era difícil se dedicarem ao pedido, pois estavam imersos em muitas tarefas da coordenação, e com tempo exíguo para executá-las.

No momento do contato teve-se a preocupação de informar que a finalidade da solicitação dos incidentes não era proceder à avaliação dos professores pelos coordenadores, mas ajudar as equipes de coordenação a pensarem sobre a sua função através de "casos do cotidiano da função", visando a mudança de postura e a tomada de decisão em termos da solução e da atenção dirigida aos intervenientes dos casos, gerando repercussão positiva na qualidade do ensino na universidade.

Os profissionais contatados enviaram de 01 (um) a 03 (três) incidentes críticos. Apenas alguns colaboradores da pesquisa apresentaram nos incidentes críticos enviados, o tratamento do caso e a estratégia utilizada para sua solução. Além disso, a maioria dos incidentes críticos teve um caráter negativo, e apenas um apresentou um caráter positivo, com evidência de diálogo e valorização das ideias do estudante envolvido no caso descrito pelo coordenador e a operacionalização de ações, visando à melhoria do desempenho dos alunos, da melhoria do curso de graduação citado na situação partilhada e, consequentemente, da qualidade do ensino.

Os incidentes críticos recebidos foram bastante ricos e suscitaram, de um lado, reflexões e, de outro, preocupações diante da diversidade e complexidade das situações apresentadas, que exigiam soluções urgentes na perspectiva dos colaboradores da pesquisa. Apesar da experiência do pesquisador na função de coordenador de colegiado de curso de graduação, optou-se por não participar desse processo, deixando de indicar situações dilemáticas, e assim, mostrou-se mais coerente a escuta e a valorização das pessoas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

A decisão de recorrer aos profissionais com algum tipo de experiência na função pautou-se nas preocupações éticas, como por exemplo, de não incorrer em enviesamentos na pesquisa, por já ter familiaridade com certos dilemas da rotina do trabalho, bem como pela garantia do anonimato dos participantes e dos cursos de graduação junto aos quais trabalham na medida em que ficaria fácil identificar as pessoas. Acreditou-se que, dessa forma, os participantes da pesquisa ficariam mais a vontade para refletir e discorrer sobre as situações apresentadas, emitindo suas opiniões sobre o teor de cada caso no ato da sua análise, e assim, produzir eventuais soluções e encaminhamentos para eles.

O passo seguinte foi o tratamento dos incidentes críticos recebidos. Para isso realizou-se uma leitura atenta das 56 situações recebidas considerando as dimensões envolvidas e os intervenientes. Após análise dos incidentes, não necessariamente críticos, identificou-se um

total de 146 temas. As situações envolviam aspectos positivos e negativos, e articulavam temáticas as mais variadas da educação superior, a exemplo de: avaliação da aprendizagem inadequada, ausência de *feedback* das avaliações aos docentes, falta de ética docente, autoritarismo docente, planejamento acadêmico, dificuldades de diálogo com as gestões de ensino das unidades da universidade para a promoção da multicampia, competência didática frágil de docentes, relação professor-aluno conflituosa, desconhecimento dos regulamentos institucionais pelos estudantes e docentes, autonomia docente, limitação nos conhecimentos dos estudantes, problemas psicológicos dos estudantes, dependência química dos estudantes, papel do colegiado, atuação do coordenador junto aos docentes, excesso de burocracia, incapacidade de lidar com questões administrativas pelo coordenador, entre outras.

Alguns incidentes alcançavam de uma a três temáticas e, por sua vez, implicavam diretamente de um até cinco intervenientes, tanto pelo teor da situação, quanto pelo nível de responsabilidade reclamada aos atores, pois as causas e intenções dos sujeitos envolvidos apontaram para as consequências em termos dos prejuízos ou da capacidade de resolução dos problemas assinalados.

Os intervenientes que imergiram dos incidentes analisados, antes da seleção daqueles que fariam parte da recolha de dados, foram:

**Tabela 9** – Intervenientes compartilhados pelos coordenadores colaboradores da construção dos incidentes críticos

| **Intervenientes presentes nos incidentes críticos** | ***Frequência*** | **Percentual** |
|---|---|---|
| | *f* | % |
| • INEP/MEC | 2 | 1,25% |
| • Administração central | 1 | |
| • Setores de apoio técnico e administrativo (setor de transporte, motorista e pessoal técnico) | 3 | 1,90% |
| • Estruturas colegiadas superiores / Câmara de graduação | 1 | 0,07% |
| • PROGRAD | 2 | 1,25% |
| • Direção de Centro | 2 | 1,25% |
| • Gestão de ensino | 4 | 2,50% |
| • Núcleo Acadêmico | 2 | 1,25% |
| • Coordenador | 50 | 31,25% |
| • Colegiado (membros) | 13 | 8,12% |
| • NDE | 4 | 2,50% |
| • Professor (individual, substituto, em estágio probatório e orientador de TCC) | 21 | 13,12% |
| • Professores (dupla, grupo e ou corpo docente) | 12 | 7,50% |
| • Aluno (individual) | 11 | 6,90% |
| • Alunos (dupla, grupo e ou a turma) | 29 | 18,12% |
| • Pais de alunos | 2 | 1,25% |
| • Representante municipal | 1 | 0,07% |
| **TOTAL** | **160** | **100%** |

Fonte: Autoria própria (2016)

Considerando o objetivo e questões de pesquisa, na interpretação das situações buscou-se visualizar os incidentes críticos com ênfase na dimensão pedagógica, a fim de tomar uma decisão acerca daqueles que seriam adotados no processo de coleta dos dados. Depois da análise dos incidentes críticos, definiu-se 04 (quatro), cujo teor dilemático possuía forte relação com a dimensão político-pedagógica, portanto com implicação com a qualidade do ensino, e que envolviam relação entre diferentes atores (alunos-professor, aluno-alunos, aluno-professor-coordenador, entre outros).

| **COTIDIANO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO EM FOCO** |
|---|
| **Situação dilemática 01** |
| Havia queixas recorrentes dos alunos quanto ao emprego da técnica de ensino "Seminário". Segundo vários relatos, um professor de uma turma de primeiro semestre do curso, no início das aulas do componente curricular distribuía os temas da disciplina por equipes de alunos e apenas assistia à exposição dos mesmos, sem fazer qualquer intervenção nas aulas. Para os alunos, a ideia que passava era que o professor não queria dar aulas. Após a conclusão dos seminários foram solicitados a construir uma resenha crítica como estratégia de avaliação final. Os estudantes questionavam o professor, pois, muitos não dominavam a técnica de seminários, os conteúdos apresentados e desconheciam a técnica da resenha. Diante da indiferença do professor, os estudantes recorreram ao colegiado, que optou por assegurar a autonomia do professor na condução da sua disciplina. |

Este incidente crítico, como se pode ver, contemplava aspectos relacionados à estratégia didática, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem e autonomia docente, cujos intervenientes diretos são os alunos e o professor da turma de calouros.

| **COTIDIANO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO EM FOCO** |
|---|
| **Situação dilemática 02** |
| 20, dos 30 estudantes de uma disciplina (oferecida nos cursos de Licenciatura como obrigatória e para o Bacharelado como optativa), ministrada por um docente, solicitaram trancamento da matrícula fora do prazo. O professor, mesmo em estágio probatório, estava com outros problemas/processos em trâmite nos colegiados de outros cursos. Segundo os estudantes, o professor não apresentava postura ética, humilhava-os verbalizando que não podia discutir com eles, pois eles eram inferiores culturalmente em relação ao docente. O professor também impedia a entrada de alunos em sala após 10 minutos do início da aula, o que, para os estudantes que estudam à noite e dependem de transporte de outras cidades, era extremamente complicado. Além disso, o docente ameaçava os estudantes com possíveis processos civis e chegou a comentar que trocaria de carro com o dinheiro que ganhasse nestes processos. |

O segundo incidente crítico selecionado envolvia dimensões da pedagogia universitária articuladas à ética profissional, relação professor-aluno e carreira docente. Os intervenientes diretos são o grupo de alunos de diferentes cursos e o professor recém-admitido no serviço público federal, na perspectiva do magistério superior e, portanto, ainda em estágio probatório.

| COTIDIANO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO EM FOCO |
|---|
| **Situação dilemática 03** |
| Alguns professores procuraram o coordenador do colegiado para conversar sobre metodologia e meios para desenvolver as aulas com mais qualidade. Estas demandas foram compartilhadas em reunião com os demais membros do colegiado. Após o encaminhamento do colegiado de se fazer uma reunião ampliada com todos os docentes que lecionam no curso, para pensarem numa proposta formativa que atendesse as suas necessidades, foram feitas várias tentativas, mas as reuniões para discutir a proposta eram sempre esvaziadas, situação que suscitou da parte de alguns membros a proposta de que a coordenação do colegiado deveria denunciar os professores faltosos à direção do centro de ensino pelo descompromisso em participar das ações em prol da melhoria da qualidade de ensino naquele curso. |

O terceiro incidente crítico era referente à metodologias pedagógicas inovadoras com vistas à melhoria da qualidade do ensino, à preocupação com a formação docente ao papel do colegiado e de seu coordenador. Os intervenientes diretos eram alguns professores, o coordenador e membros do colegiado.

| COTIDIANO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO EM FOCO |
|---|
| **Situação dilemática 04** |
| Discentes do segundo semestre do curso procuraram a coordenação para questionar e requerer providências sobre uma prática avaliativa do docente. O referido docente solicitou como avaliação individual final do componente curricular, a construção de um texto crítico sobre o conteúdo trabalhado no semestre. Ao finalizar o semestre, os discentes ainda não haviam tido retorno sobre a avaliação dos textos e, ao questionarem sobre tal situação, o docente solicitou uma reconstrução dos textos já que, segundo ele, os resultados não foram satisfatórios. Enfim, não houve retorno avaliativo sobre as produções textuais e os estudantes estavam inconformados com esta nova solicitação. |

O quarto incidente crítico adotado continha dimensões pedagógicas concernentes à avaliação da aprendizagem, *feedback* avaliativo, prática de ensino, postura docente e relação professor-aluno. Os intervenientes diretos eram dois professores, alunos do segundo semestre e o coordenador do colegiado.

### A entrevista semiestruturada

Tomadas as orientações de Rizzini, Castro e Sartor, (1999), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), Charmaz (2009) e Flick (2013) admitiu-se os princípios gerais e usuais de uma entrevista, visando a sua realização de maneira profícua.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados característica da abordagem qualitativa de pesquisa consiste de uma conversa intencional através da qual o pesquisador, em contato com o entrevistado, individual ou coletivamente, busca aprofundar certos aspectos que se deseja conhecer, tendo em vista a sua relação com o objeto de pesquisa (MINAYO, 1993; RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999). Neste caso, procurou-se realizar a entrevista intensiva, já que

> permite um exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes [...] A natureza detalhada de uma entrevista

> intensiva promove o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre a sua própria experiência (CHARMAZ, 2009, p. 46).

Nessa perspectiva, o pesquisador procura compreender melhor sobre os aspectos ou tópicos indagados e, o entrevistado, com a sua experiência procura esclarecê-lo. Através da entrevista intensiva, por viabilizar a recolha de dados em profundidade, foi possível obter diversas informações, bem como diversas formar de lidar com os incidentes críticos que foram apresentados para os coordenadores de colegiado dos cursos de graduação que participaram da pesquisa. Além disso, foi preciso atenção às emoções, aos sentimentos, aos fatores motivacionais, e também as angústias reveladas, em face dos desafios e dos constrangimentos vivenciados no exercício da função.

Charmaz (2009, p. 46) adverte que as indagações do pesquisador, devem permitir que o entrevistado exponha e, ao mesmo tempo,

> reflita sobre as suas experiências de maneiras que raramente ocorrem na vida cotidiana. O entrevistador está lá para escutar, ouvir com sensibilidade e estimular a pessoa a responder. Assim, nessa conversa, o participante é quem mais fala (CHARMAZ, 2009, p. 46).

Por ser um diálogo motivado por uma conversa amistosa em que o pesquisador deve demonstrar sempre a vontade de saber mais, cuja finalidade é apreender detalhes acerca das experiências, das intenções e das práticas por meio da reflexão intencionalmente provocada pelo entrevistador ao seu entrevistado, Charmaz (2009) adverte que ambos têm algumas prerrogativas:

| PRERROGATIVAS DO ENTREVISTADOR | PRERROGATIVAS DO ENTREVISTADO |
|---|---|
| • Vá além das aparências da(s) experiência(s) descrita(s). | • Interromper silêncios e manifestar as suas opiniões. |
| • Interrompa para explorar um determinado enunciado ou tópico. | • Contar a sua história e conferir-lhe uma estrutura coerente. |
| • Solicite mais detalhes ou explicações. | • Refletir sobre os eventos anteriores. |
| • Questione o participante sobre as suas ideias, sentimentos e ações. | • Ser um especialista. |
| • Volte a um ponto anterior | • Selecionar o que e como diz. |
| • Reformule uma ideia emitida pelo participante para checar sua precisão. | • Compartilhar experiências significativas e instruir o entrevistador sobre como interpretá-las |
| • Reduza ou acelere o ritmo. | • Manifestar ideias e sentimentos não permitidos em ouros tipos de relações e ambientes. |
| • Altere o tópico seguinte. | • Receber apoio e compreensão. |
| • Valide o participante conforme seu caráter de benevolência, perspectiva ou ação. | |
| • Utilize as habilidades sociais e de observação para promover a discussão. | |
| • Respeite o participante e manifeste estima pela sua participação. | |

**Quadro 10** – Prerrogativas dos intervenientes da entrevista em profundidade
Fonte: Construção com base na obra de Charmaz (2009, p. 47-48)

De acordo com as orientações de Charmaz (2009) acerca da entrevista em profundidade, foi construído um guia que levou em consideração os temas e as situações dilemáticas fornecidas pelos colaboradores da pesquisa e, principalmente, os objetivos da pesquisa e os cuidados do pesquisador para com os entrevistados. Portanto, a proposta era que a entrevista fosse iniciada com os coordenadores de colegiado com uma saudação e, por conseguinte, se apresentasse os quatro incidentes críticos mencionados anteriormente, dizendo a eles que ao refletirem sobre o contexto de cada caso não existiam respostas certas ou erradas, afinal, interessava ao pesquisador apenas saber a opinião deles.

Nessa direção, a ideia era apresentar o caso pedagógico e ir dialogando, indagando sobre as percepções, se já tinham vivido alguma experiência parecida, como agiu na época, ou como agiria, caso nunca tivesse vivido algo parecido e, para o enfrentamento de uma tal situação, que competências e atitudes foram (seriam) imprescindíveis ao coordenador do colegiado de graduação para lidar com o caso, entre outros aspectos. Após a apresentação das situações apresentadas para a reflexão dos participantes, indagou-se sobre que outras situações de tensão eles já tinham vivenciado no exercício da função, na relação com professores, estudantes e mesmo com outros órgãos da gestão da universidade. Também foi necessário, inserir no guia alguns argumentos e a indagar acerca do que as situações apresentadas revelavam sobre os docentes e a qualidade do seu ensino.

Perguntou-se sobre a atuação da coordenação e suas possibilidades para superar as carências e ou as limitações dos docentes, bem como os fatores que facilitam e os que inibem caminhar na direção da superação. Solicitou-se, ainda, que eles caracterizassem a função coordenadora e os demais aspectos alinhados ao exercício profissional e suas competências. Por fim, o guia suscitava dos entrevistados o sentimento deles ao participares da entrevista. Cabe salientar que, para cada tema tratado, outros questionamentos eram feitos no clima de uma conversa, e outras questões foram surgindo sempre que havia necessidade, visando à coleta do máximo de informação possível para responder ao objetivo central da investigação.

**Desenvolvimento do processo de coleta dos dados**

No processo de realização da entrevista, se buscou construir uma relação de confiança de modo que os entrevistados ficassem à vontade no ato da conversa. Incialmente provocando a troca de ideias sobre aspectos mais gerais em voga no momento para em seguida tratar do objeto do encontro.

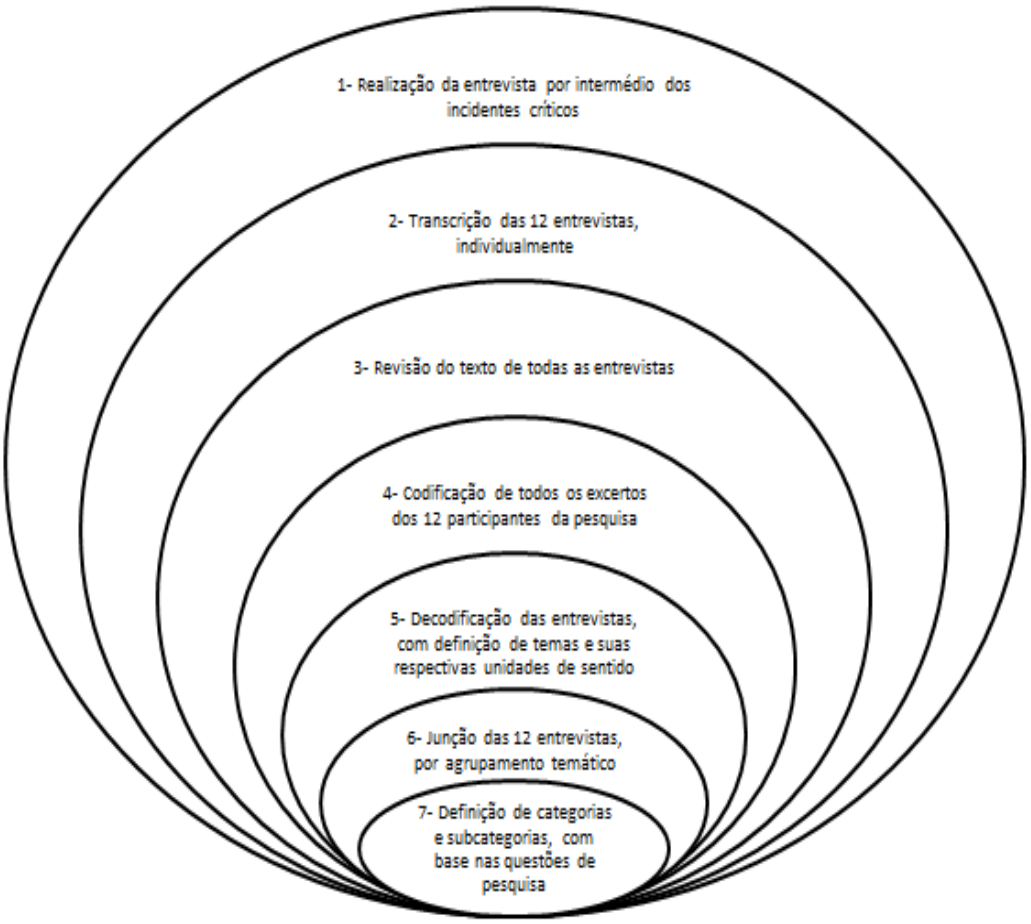
Informou-se aos participantes aspectos novamente apresentados no momento de recrutamento para participação na pesquisa como: os objetivos da pesquisa, a sistemática da entrevista. Além disso, solicitou-se que os envolvidos apreciassem e assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que formalizava as condições e as responsabilidades de ambos (pesquisador e sujeitos) no âmbito da pesquisa.

Foi necessário deixar claro que a finalidade da conversa era promover a reflexão sobre a prática profissional dos coordenadores, principalmente acerca do modo como pensam as soluções para os problemas e de que forma aproveitam a oportunidade para investirem na qualidade do ensino. Durante a realização das entrevistas os participantes puderam revelar suas crenças e convicções sobre os assuntos evocados durante o dialógico estabelecido entre o pesquisador e os participantes.

Procurou-se proceder às indagações com a calma necessária de maneira que os entrevistados entendessem e com isso pudessem se envolver e responder ao que foi indagado, não se prendeu as perguntas do guia, os entrevistados foram instigados nas situações nas quais as respostas não foram suficientemente ricas e não houve insistência nas respostas nos momentos em que os entrevistados se negaram, ou não se sentiram à vontade para responder a certas perguntas.

Todo o processo de coleta de dados pode ser melhor compreendido a partir do desdobramento das ações apresentadas na figura abaixo.

**Figura 14** – Sequência de ações para coleta dos dados




Fonte: Elaboração própria (2016)

No momento da apresentação dos incidentes críticos, no decorrer das entrevistas, os coordenadores de colegiado de curso de graduação se sentiram bastante provocados e, por sua vez mostraram-se bastante reflexivos tanto com relação às indagações que foram apresentadas a eles, quanto no tocante ao seu próprio trabalho, já que a rotina muitas vezes não oportuniza o debruçar sobre o que fazem no cotidiano da função de coordenadores.

## 4.5 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados pautou-se na análise de conteúdo temático concebida por Bardin (2010). A análise de conteúdo é definida por um "conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (BARDIN, 2010, p. 11). Possibilita ao pesquisador, a obtenção de resultados por intermédio da adoção de

> técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Para Turato (2003) e Bardin (2010) a análise de conteúdo permite a apreensão do sentido contido em um documento e a rede de significados neles impressos. Costuma-se trabalhar com as palavras pré-escolhidas pelo locutor, atentando para a frequência de determinados termos no andamento do discurso. Por se tratar de uma técnica adotada em pesquisas qualitativas, seu uso possibilita extrapolarmos o caráter meramente descritivo, captar os núcleos de sentidos, que darão base às inferências.

Na análise do conteúdo realizada buscou-se depreender, através dos significantes e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, elementos de naturezas diversas, como por exemplo: psicológica, sociológica, histórica e política, além de outros aspectos (BARDIN, 2010).

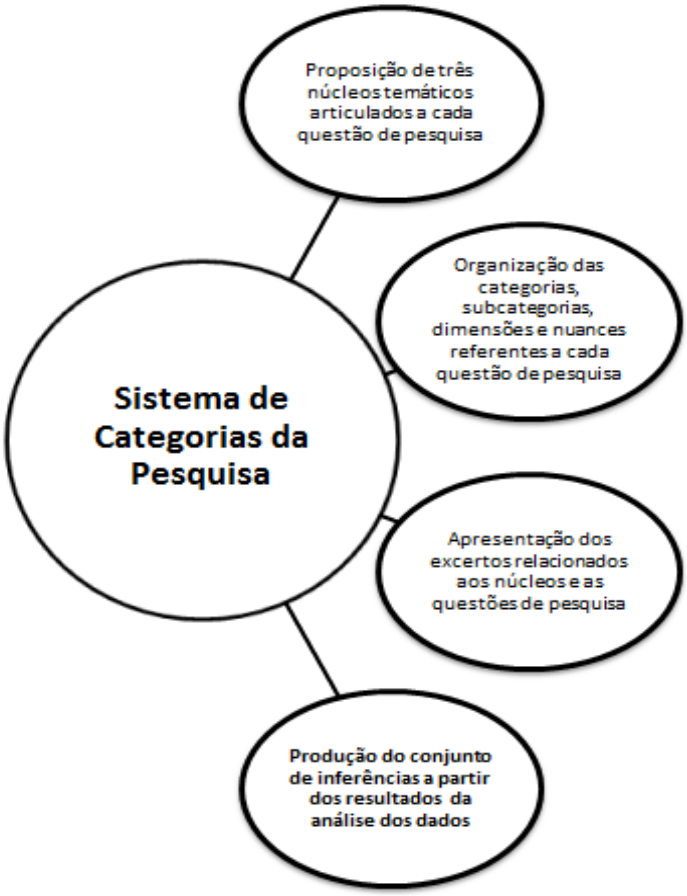
Baseado nas orientações de Turato (2003), o tratamento dos dados da pesquisa foi deflagrado pela preparação inicial do material, que envolveu a transcrição das entrevistas realizadas, extraídas dos áudios gravados e transferindo-as para o computador, no processo de editoração propriamente dita. Por conseguinte, o pesquisador se debruçou sobre a pré-análise de todo material coletados, buscando apreender, a partir de leitura flutuante, os temas recorrentes no discurso expresso pelos participantes da pesquisa, visando à categorização dos dados.

Durante o processo de categorização e subcategorização, procurou-se separar os dados por assuntos, atentando para sua relevância ou por repetições equivalentes, sem perder de vista os objetivos e questões de pesquisa, sem contar que tais procedimentos oportunizaram a apresentação dos resultados, sendo uma fase importante tendo em vista o caráter analítico realizado com aos dados, com destaque para os temas e os excertos das dos sujeitos da pesquisa, que foram confrontados com a teoria.

Após a finalização do tratamento dos dados na perspectiva da análise de conteúdo desenvolveu-se a codificação das informações obtidas através dos informantes e, por intermédio desse procedimento, captaram-se as representações dos sujeitos por meio de tudo o que foi dito, embora também tenha nos interessado o que não fora exteriorizado pelos sujeitos, ao se encontrarem nas entrelinhas. Em síntese, o tratamento dos dados, legitimado pelo processo de decodificação dos dados coletados e analisados durante a pesquisa levou em conta alguns procedimentos que nos permitiram a elaboração do sistema de categorias.

O sistema de categorias elaborado foi composto pelos núcleos temáticos que sustentam a pesquisa, já que emergiram das questões de pesquisa, e, por sua vez, deram base à produção de inferências consoante às questões de investigação. A partir do conjunto de ações descritas até o momento, passou-se a apresentar o referido sistema de categorias:

**Figura 15** – Processo de elaboração do Sistema de Categorias da pesquisa




Fonte: Elaboração própria (2016)

Diante do exposto, os três núcleos temáticos foram situados, com as respectivas categorias, subcategorias, dimensões e nuances, os quais estão intimamente ligados às duas questões de pesquisa que foram formuladas. Todavia, ressaltou-se que os excertos relativos a cada núcleo poderão ser visualizados nos apêndices tendo em vista o extenso volume de informações, que foi considerado inadequado para ser explicitado aqui.

**I CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO**

1.1EXIGE POLÍTICAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

- 1.1.1 Investimento na Educação Básica e na Educação Superior
- 1.1.2 Provocar a universidade a enfrentar as limitações do ensino identificadas nos processos de avaliação
- 1.1.3 Valorização do ensino tanto quanto da pesquisa

1.2 PRESSUPÕE AÇÕES DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

- 1.2.1 Gestão participativa em todos os níveis
- 1.2.2 Programa de inclusão e de permanência
- 1.2.3 Programa de valorização da cultura para o desenvolvimento mais amplo dos docentes e discentes
- 1.2.4 Exige aperfeiçoamento do processo seletivo dos docentes
- 1.2.5 Avaliação permanente do curso e da universidade
- 1.2.6 Programa de formação pedagógica dos docentes
- 1.2.7 Garantia de assistência psicológica aos docentes
- 1.2.8 Garantia de condições de funcionamento do curso e de trabalho docente
  - a) Quadro de pessoal docente e técnico efetivo condizente com as reais necessidades do curso
  - b) Redução das demandas burocráticas para os docentes
  - c) Infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão
  - d) Redução do número de alunos por turma

1.3 IMPLICA EM AÇÕES DA GESTÃO DOS CURSOS

- 1.3.1 Concepção e gestão consistente do projeto político pedagógico do curso
  - a) Currículos mais integradores e interdisciplinares
  - b) Currículo que articula ensino, pesquisa e extensão com vistas à formação de profissional mais competente
  - c) Currículo que adota uma perspectiva humanista e de compromisso social e político
  - d) Realização de ações extracurriculares voltadas para o desenvolvimento de competências cognitivas de leitura e produção acadêmica.
  - e) Avaliação sistemática do curso e dos docentes por parte dos estudantes e medidas de controle e correção dos problemas detectados
- 1.3.2 Investimento em relação docente-discentes ética, respeitosa, dialógica e menos assimétrica.
  - a) Estímulo e reflexão sobre os questionamentos dos alunos
  - b) A qualidade do ensino é mais facilmente conquistada quando os estudantes estão motivados para aprender.
- 1.3.3 Assessoramento pedagógico permanente aos docentes e discentes
- 1.3.4 Investimento na formação dos discentes
  - a) Investimento no desenvolvimento integral dos discentes como profissionais e cidadãos / Contraponto: Contempla a transmissão de uma bagagem de teorias atualizadas
  - b) Fortalecimento de atitudes discentes
    - i. Cobrança de intervenção da coordenação
    - ii. Perseverança no percurso formativo
  - c) Investimento na mudança de atitudes discentes
    - i. Desrespeito à figura do docente
    - ii. Desconsideração das normas regimentais de funcionamento do curso
    - iii. Medo de retaliação dos docentes
    - iv. Sentimento de inferioridade diante da ação docente
    - v. Reivindicação indevida dos discentes para que os docentes relevem seus atrasos
    - vi. Cobrança de punição do professor
    - vii. Queixa dos alunos quanto à complexidade do ensino

1.4 PRESSUPÕE PROFESSORES COMPROMETIDOS, COMPETENTES, TÉCNICA E PEDAGOGICAMENTE, E ABERTOS PARA APRENDER EM PROL DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

- 1.4.1 Concepções e práticas docentes que contribuem para a qualidade do ensino
  - a) Na relação com os estudantes
    - i. Ser exemplo de educador respeitoso
    - ii. Responsável em sua conduta para evitar processos

iii. Disposição de conhecer os alunos para traçar seu ensino
iv. Atitude de negociação e transparência
v. No processo avaliativo privilegia aspectos qualitativos
vi. Provocar a autonomia discente
vii. Ser capaz de reconhecer o não saber

b) Na relação com os pares
i. Investimento em projetos coletivos de melhoria do curso
ii. Investimento no diálogo com os colegas à promoção de ações interdisciplinares

c) Na relação consigo mesmo
i. Capacidade de reflexão sobre a prática e flexibilidade
ii. Reconhecimento de sua incompletude

1.4.2 Concepções e práticas docentes que comprometem a qualidade do ensino

a) Na relação com os estudantes
i. Atitude de discriminação
ii. Atitude de resistência ao questionamento dos estudantes
iii. Atitude de falta de transparência e negociação no processo de ensino aprendizagem
iv. Práticas que reforçam a heteronomia discente
v. Posturas que reforçam o sentimento de incapacidade do discente
vi. Falta de flexibilidade diante de situações adversas dos discentes que fogem ao seu controle
vii. Atitude de desrespeito com os alunos
viii. Atitude de negligência em relação ao ensino
ix. Contradição entre o discurso e a prática docente
x. Autonomia docente como justificativa para resistência à mudança
xi. Postura de dono do saber e da verdade

b) No processo de avaliação da aprendizagem
i. Não diversificação de estratégias avaliativas
ii. Fragilidade quanto ao feedback das avaliações
iii. Contradição entre o planejado e o executado
iv. Falta de negociação e transparência com os discentes das estratégias avaliativas
v. Utilização de estratégias de avaliação que não concorrem para a aprendizagem dos discentes
vi. Não retomada dos aspectos que não forem bem compreendidos pela maioria
vii. Dificuldades de refazer a prova
viii. Adoção de provas longas
ix. Falhas na mediação da estratégia do seminário.

c) Na relação com os pares
i. Corporativismo docente, mesmo nas situações em que os colegas tiveram uma posição equivocada
ii. Tendência à desmotivação diante do desinteresse de vários colegas
iii. Desinteresse em projetos coletivos de melhoria do curso
iv. Resistência a dialogar com os pares

d) Na relação consigo mesmo
i. Ausência de reflexão sobre a prática

**II CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DO COLEGIADO PARA A QUALIDADE DO ENSINO**

2.1 COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO

2.1.1 Ser capaz de empreender uma mediação eficaz entre discentes e docentes

a) Mediação baseada em escuta sensível
b) Orientar os estudantes quanto aos seus direitos
c) Ser capaz de provocar estudantes a refletirem e mudarem de atitudes
d) Ser capaz de tomar decisões não corporativistas
e) Garantir a tramitação de processos dando retorno às partes envolvidas
f) Possuir controle emocional e domínio das regulamentações institucionais para lidar com os problemas complexos da prática da coordenação
g) Possuir abertura para atender sistematicamente aos discentes.

2.1.2 Garantir o bom funcionamento do curso

a) Diagnosticar problemas do curso e investir na superação
b) Zelar para que a prática docente seja coerente com o PPC

c) Democratizar o acesso dos docentes às disciplinas
d) Ser capaz de lidar de forma ética com situações complexas e incertas
e) Ter compromisso com a melhoria da qualidade do curso
f) Capacidade liderança e de motivar um processo de mudança

2.1.3 Conhecer e cumprir as funções de coordenador
a) Capacidade para lidar com questões administrativas

2.1.4 Fortalecer o colegiado como órgão coletivo
i. Instituir clima colaborativo e de hetero-formação entre os membros do colegiado
ii. Socializar as conquistas do colegiado realizadas no tocante à solução de problemas

2.1.5 Ser capaz de assessorar os docentes do ponto de vista pedagógico
a) Desempenhar acompanhamento pedagógico/Contraponto: Provocar que o Centro de Ensino assuma o acompanhamento pedagógico
b) Apoiar-se e contribuir para concretizar os documentos legais da instituição
c) Reconhecer e investir na interface entre o colegiado e o NDE
d) Colocar-se no lugar de aprendiz
e) Ser capaz de criticar sem constranger o colega
f) Ter coragem para enfrentar junto aos docentes situações melindrosas
g) Enfrentar o descompromisso docente
h) Ser capaz de estabelecer diálogos profícuos com os docentes
i) Reconhecer os limites da sua atuação frente à autonomia didática do professor

2.2 FATORES FACILITADORES PARA ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE DO ENSINO

2.2.1 Processo colaborativo entre coordenadores de colegiado

2.3 FATORES DIFICULTADORES PARA ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE COLEGIADO NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE DO ENSINO

2.3.1 Limitação da estrutura organizacional da universidade
2.3.2 Ausência de controle institucional em relação às faltas docentes
2.3.3 Falta de ação institucional voltada para a formação do coordenador de colegiado.
2.3.4 Ter que assumir as tarefas de outros setores que estão inoperantes
2.3.5 Não reconhecimento da complexidade da coordenação de colegiado expresso na restrita carga horaria estabelecida para esta função insuficiente / Escassez de tempo para o exercício da função
2.3.6 Não reconhecimento da complexidade da coordenação de colegiado expresso na restrita gratificação estabelecida para esta função
2.3.7 Ausência de mais detalhamento acerca da função da coordenação do colegiado
2.3.8 Falta de compromisso coletivo dos membros do colegiado

2.4 DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DO COLEGIADO

2.4.1 No tocante a conquista de apoio institucional
a) Conseguir apoio institucional para que a coordenação do colegiado assuma a formação pedagógica dos docentes

2.4.2 No tocante à gestão do colegiado para a garantia da qualidade das ações do curso
a) Conseguir uma divisão equilibrada de tarefas entre os membros do colegiado
b) Socializar as conquistas do colegiado realizadas no tocante à solução de problemas
c) Superar a lógica cartorial do colegiado, para torná-lo um espaço mais pedagógico

2.4.3 No tocante ao seu trabalho de acompanhamento pedagógico
a) Assumir com prioridade o acompanhamento e a formação pedagógica

2.4.4 No tocante a relação com os docentes
a) Mobilizar os docentes para assumir responsabilidades relacionadas à condução do curso
b) Provocar a reflexão docente e a ressignificação das práticas de ensino
c) Estabelecer uma relação mais uniforme com os docentes antigos e iniciantes
d) Conseguir que os docentes se apropriem das orientações legais

2.5 CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DO PAPEL DE COORDENADOR DO COLEGIADO

2.5.1 Suportar desaforos sem perder o controle emocional
2.5.2 Ter que se responsabilizar com as tarefas burocráticas e administrativas
2.5.3 Ter que conciliar atividades diversas como docência e coordenação do colegiado (gestão e

acompanhamento pedagógico)
2.5.4 Dificuldade de questionar as práticas pedagógicas de modo a impactar na ressignificação da autonomia docente
2.5.5 Impasses com o Núcleo Acadêmico
2.5.6 Problemas de relacionamento interpessoais no exercício da coordenação
2.5.7 Excesso de demandas sem uma justa divisão de tarefas entre os pares
2.5.8 Ter que assumir de forma compulsória outras frentes, apesar do tempo escasso para a coordenação
2.5.9 Angústia diante da dificuldade de assumir a dimensão pedagógica em decorrência do excesso de tarefas burocráticas
2.5.10 Estresse diante do descompromisso de alguns docentes
2.5.11 Incomodo diante do isolamento e ausência de solidariedade dos membros do colegiado
2.5.12 Incompreensão e vitimização do estudante diante da postura de colocar em prática o regimento
2.5.13 Ter que se adequar às formalidades acadêmicas

2.6 FONTES DE PRAZER NO EXERCICIO DA COORDENAÇÃO DO COLEGIADO
2.6.1 Acompanhar os alunos concluírem o curso
2.6.2 Conseguir chegar junto e ajudar a resolver problemas das pessoas
a) Poder investir nas questões de ordem pedagógica
2.6.3 Reconhecimento e valorização por todos os segmentos de sua atuação no Colegiado

2.7 FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DE COLEGIADO
2.7.1 A experiência de partilha entre o coordenador e os membros do colegiado possibilita a formação de todos para o exercício da função
2.7.2 Ausência de encontros dos coordenadores de colegiado voltados para sua formação
2.7.3 O exercício da função promove a reflexão sobre sua própria formação e dos demais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem
2.7.4 Expectativa de que a instituição promova a formação continuada para o exercício da coordenação de colegiado
2.7.5 Os desafios da coordenação demandam uma ação proativa de autoformação
2.7.6 Reconhecimento da ausência de espaço de diálogo e de ações formativas para coordenadores de colegiado

**III CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

3.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE
3.1.1 Se aprende a ser professor na prática
3.1.2 Parte da reflexão sobre a prática
3.1.3 Parte do compromisso pessoal-profissional

3.2 RESPONSABILIDADES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
3.2.1 As ações formativas devem ser assumidas pela gestão da universidade
3.2.2 As ações formativas devem ser assumidas também pelo colegiado
3.2.3 As ações formativas assumidas por iniciativas do docente
a) Busca contribuição do colegiado para sua formação pedagógica
b) Pressupõe o reconhecimento da carência da formação pedagógica

3.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS CONCEBIDAS PELO COLEGIADO
3.3.1 Reconhecimento da falta de ações formativas por parte do colegiado

3.4 POSTURA DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
3.4.1 Perfis dos docentes frente às ações formativas e pedagógicas
a) Resistências dos docentes à formação pedagógica

3.5 CONTEÚDOS DAS AÇÕES FORMATIVAS
3.5.1 Conteúdos conceituais específicos
3.5.2 Conteúdos de natureza pedagógica
3.5.3 Conteúdos voltados para o desenvolvimento da competência relacional dos docentes
3.5.4 Conteúdos ligados à cultura universitária e ao projeto pedagógico do curso
3.6 OBSTÁCULOS À FORMAÇÃO DOCENTE

**Quadro 11** – Detalhamento do Sistema de Categoriais da Pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A construção do sistema de categorias foi de extrema relevância para se chegar aos resultados da pesquisa. Porquanto, foram sinalizados abaixo os núcleos temáticos das questões de pesquisa e o respectivo conjunto de inferências construídas em função de respondê-las.

| NÚCLEOS TEMÁTICOS DAS QUESTÕES DE PESQUISA | CONJUNTO DE INFERÊNCIAS PRODUZIDO POR INTERMÉDIO DOS DADOS ANALISADOS |
|---|---|
| **I. Concepções e condições para a qualidade do ensino** | 1) A qualidade do ensino pressupõe condições materiais e de trabalho para os docentes;<br>2) A qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva;<br>3) A formação pedagógica do docente é vista como condição para a qualidade do ensino;<br>4) A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é associada a determinadas condições e raramente ao resultado desse processo. |
| **II. Desafios e constrangimentos no exercício da coordenação de colegiado que incidem na qualidade do ensino** | 5) Expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado; e<br>6) A ausência de formação pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado |

**Quadro 12** – Relação entre o sistema de categorização da pesquisa e as inferências

**Fonte:** Elaboração própria (2016)

As inferências, em outros termos as interpretações, vinculadas a cada núcleo temático, emergiram de um processo de compreensão semântica obtida através de uma interpretação rigorosa dos dados estruturados no sistema de categorias, apresentado anteriormente. Para chegar a esse entendimento, foi necessária a realização de várias leituras, com atenção nas concepções, nas ações desenvolvidas, nas tensões e impasses vivenciados no cotidiano da função de coordenador.

As evidências encontradas para a elaboração das inferências foram depreendidas das narrativas dos participantes da pesquisa ao longo da realização das entrevistas em profundidade, traduzidas nos excertos destacados, que revelam as situações vivenciadas, nos sentimentos oriundos do contexto da prática profissional situada, na indignação em termos do que merece ser revisto, nos conflitos em que se envolve na tentativa de acertar mais do que errar, nas angústias que sentem na investidura do cargo, mas também no prazer de ser coordenador e na satisfação de direcionar os seu trabalho em prol da melhor formação possível para os estudantes matriculados no curso que coordenam.

Em relação ao primeiro núcleo temático, que trata das concepções e condições da qualidade do ensino, que decorre da primeira questão de pesquisa, foram formuladas 04 (quatro) inferências, e, no tocante ao segundo núcleo temático, que se debruça sobre os desafios e constrangimentos ao exercício da função de coordenação de colegiado, visando a qualidade do ensino, foram construídas 02 (duas) inferências, totalizando um conjunto composto por 6 (seis) inferências, que foram discutidas e problematizadas à luz de autores de referência na seção seguinte, que trata da discussão dos dados da pesquisa.

Além do exposto, foi preciso ter atenção não somente aos argumentos emanados pelos coordenadores de colegiado, mas também cuidados com relação à linguagem e expressão corporais, através dos gestos e das configurações faciais e pausas, reveladoras de desconforto, ansiedade, impotência, nervosismo aparente, emoções fartas, desconfiança diante do que se poderia fazer com os dados confirmados, entre outros. Afora esse misto de sentimentos, também foi observada a necessidade manifesta diante das suas posturas, crenças e convicções demonstradas na atuação profissional cotidiana pelos coordenadores de colegiado de curso de graduação que participaram da pesquisa, de que o pesquisador concordasse com os seus argumentos.

# 5 CONTRIBUIÇÃO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO DE CURSO DE GRADUAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Esta seção traz à tona os resultados da pesquisa que emergiram da análise dos dados com vistas a responder o objetivo e as questões norteadoras do estudo sobre a qualidade do ensino na universidade. A qualidade do ensino é tema de um debate complexo e atual nas universidades brasileiras, ainda, distante de ser esgotado. Na tentativa de ampliar este debate, buscou-se com esta pesquisa explorar um aspecto que ainda tem pouca visibilidade – a contribuição da coordenação dos colegiados de curso.

Nessa perspectiva foi formulado como objetivo desta pesquisa compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino. Os desdobramentos do propósito principal da investigação deram base à formulação de duas questões de investigação, quais sejam: 1) Como os coordenadores participantes da pesquisa concebem a qualidade do ensino de graduação? 2) Quais desafios e constrangimentos no exercício da coordenação do colegiado na perspectiva da formação pedagógica dos docentes e da qualidade do ensino são identificados pelos coordenadores participantes?

A análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com os participantes possibilitou a construção de um complexo sistema de categorias, apresentado na seção da metodologia da pesquisa, que serviu de suporte para a interpretação e elaboração de 06 (seis) inferências. Cabe destacar que o termo inferência é aqui compreendido no sentido atribuído por Abbagnano (2007, p. 646), ou seja, “como produções decorrentes da atividade racional e dedutiva do pesquisador que assume como verdade uma proposição que não é conhecida diretamente, mas que decorre da sua associação com outras proposições já admitidas como verdadeiras”, pressupondo uma leitura interpretativa, crítica e criativa do pesquisador acerca das concepções dos participantes sobre o fenômeno em estudo.

Assim, foram formuladas as inferências: a qualidade do ensino pressupõe condições materiais e de trabalho para os docentes; a qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva; a formação pedagógica do docente é vista como condição para a qualidade do ensino; a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é associada a determinadas condições e raramente ao resultado desse processo; expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado; e a ausência de formação

pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado.

Esta seção está estruturada em duas grandes subseções vinculadas às questões de pesquisa nas quais, partindo-se das inferências pertinentes a cada uma delas, se articulam, num processo dialógico-reflexivo, as narrativas dos participantes, os aportes teóricos por elas suscitados e as percepções do pesquisador, na sua condição de sujeito implicado, no intuito de responder as questões norteadoras da investigação e, ao final, o objetivo da pesquisa.

## 5.1 CONCEPÇÕES ACERCA DA QUALIDADE DO ENSINO

Essa subseção nos remete à primeira questão de investigação, que interroga como os coordenadores participantes da pesquisa concebem qualidade do ensino de graduação, que será respondida a partir das inferências a seguir: a qualidade do ensino pressupõe condições materiais e de trabalho para os docentes; a qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva; a formação pedagógica do docente é vista como condição para a qualidade do ensino; e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é associada a determinadas condições e raramente ao resultado desse processo.

### 5.1.1 A qualidade do ensino pressupõe condições materiais e de trabalho para os docentes

A inferência em questão coloca em evidência um conjunto de fatores, destacados pelos coordenadores de colegiados participantes da pesquisa, que se relacionam às condições materiais e de trabalho consideradas necessárias e capazes de contribuir para a conquista da qualidade do ensino na universidade. Com efeito, todos os participantes fazem menção a algum aspecto dessa natureza. Assim, de acordo com a maioria deles, 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, acredita-se 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 participantes reconhecem que a coordenação de colegiado possui um papel decisivo, junto aos setores da IES responsáveis pelo provimento das condições de funcionamento 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 participantes 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 participantes, 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 interdisciplinardidade 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 cientificas, 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 as quais 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 adoptada." (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 participantes da pesquisa a crítica ao excesso de demandas burocráticas, como ilustram os depoimentos de um dos participantes:

> 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 não há interesse, não sei (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 é 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 do 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 mais acima do participante 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 participantes, 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-graduação) 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 provisoriedade.

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).

Acredita-se, porém, que o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão necessita 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 participantes da pesquisa, 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 participantes, 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, essenciais para a formação de profissionais críticos, autônomos e éticos (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

A despeito da ênfase atribuída às condições de trabalho, um participante 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 condição. 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 a inclusão requer dedicação também à assistência psicológica aos docentes, conforme a visão de um dos participantes 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 problemas 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).

> Isso daí na verdade eu acho que vai além do fato dele ser um professor, ele é uma pessoa desumana, pessoa desumana não, ele não tem sensibilidade nenhuma no trato com as pessoas, porque se ele é capaz de dizer uma coisa dessa aqui para um aluno, se espera que ele tenha esse comportamento fora também, é um grau de superioridade que se acha que tem (CCG 03).

Os depoimentos apontam para um aspecto importante, a saúde dos docentes, mas não avançam 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 participantes destacam que a qualidade do ensino depende de condições de trabalho de naturezas diversas (gestão, infraestrutura, pessoal, redução do numero 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 depoimentos sugerem certo sentimento de impotência frente a ausência dessas condições e de um maior engajamento dos docentes.

### 5.1.2 A qualidade do ensino deve ser sustentada em uma gestão institucional participativa e inclusiva

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

> Eu penso numa gestão participativa, então eu não acho que é só da Gestão, por exemplo, bota cartão para melhorar, eu não penso isso. 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 se sabe, 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 no entendimento coletivo capaz de orientar ações que vão nessa direção, não apenas na gestão, mas em todas as vertentes de trabalho na universidade, é imprescindível e demanda envolvimento dos atores imbuídos na conquista da qualidade o ensino, independente de serem gestores ou não. Diante desse entendimento, é imperioso 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 depoentes, seria desejável que a gestão estivesse centrada na participação igualitária, 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 infindável, 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 participantes da pesquisa 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 Colegiado. 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 participantes 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 participante 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 participante, ela 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.

A mesma premissa que orientaria a formação dos docentes universitários necessita se ser assumida na formação dos gestores do alto escalão (reitores e pró-reitores) e da média gestão (coordenadores de colegiado), mediante os princípios mais abrangentes (humanísticos, técnicos, científicos, estéticos, éticos, políticos, etc), tendo como base o princípio do isomorfismo. Corroborando com Marcelo Garcia (1999) e Morosini (2001) a cultura do isomorfismo é capaz de favorecer um nexo entre a formação dos gestores, que também são docentes, e a formação integral dos estudantes universitários. Dessa forma, os docentes-gestores podem se formar com os pares e com os estudantes, 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.

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, baseada na autossuficiência, quanto as 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 participantes, 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 Propaee 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 Propaee 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 participante 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) atesta que para os estudantes superarem as dificuldades vivenciadas ao longo da formação universitária, integralizarem o curso e se formarem, necessitam empreender um esforço demasiado.

A qualidade do ensino na visão do participante (CGG09) também se expressa, se sustenta numa gestão participativa e inclusiva. A qualidade do ensino numa perspectiva inclusiva coloca desafios a serem 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 conforme 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 processo de expansão do ensino superior, são trabalhadores, frequentam a instituição em tempo parcial e, em geral 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

sustentava 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 defendido por alguns dos participantes 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 participantes da pesquisa 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 participantes da pesquisa, 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 participantes 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 ouve 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 participantes 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 rumos, 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 participantes consideram que os colegiados necessitam promover reflexões mais consistentes dos professores sobre os resultados do ENADE com vistas à superação das fragilidades identificadas, e envolver outros atores nesse processo, 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 fomenta uma maior consciência destes sobre sua responsabilidade frente a qualidade do ensino, ao invés de buscarem culpados dos resultados indesejados, 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 participante, no geral, fazer sentido, o baixo desempenho dos estudantes no ENADE não pode ser atribuído exclusivamente ao trabalho docente. Afinal, quando se trata do desempenho do curso a dimensão pedagógica é uma das variáveis consideradas, no entanto, outras precisam ser contempladas, tais como: o currículo, a infraestrutura, o próprio instrumento de avaliação, entre outros.

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 possam 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 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.

### 5.1.3 A formação pedagógica do docente é vista como condição para a qualidade do ensino

A formação docente emerge também como condição fundamental para a qualidade do ensino na visão da totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

> 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).

O desenvolvimento profissional docente é um processo ininterrupto que implica reflexividade, crítica, autocrítica e tomada de posição acerca da própria prática profissional, favorecendo a autonomia e o aprimoramento da identidade docente. Assim, o desenvolvimento profissional docente tem como conquista mudanças das representações e práticas docentes, decorrente da implicação e do desejo do próprio docente, que é facilitado pela troca entre os pares e pelo apoio institucional.

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 se constrói e reconstrói cotidianamente (FLORES *et al*, 2009; KORTHAGEN, 2009).

A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para a conquista permanente da qualidade do ensino oportunizando a construção de sentidos, bem como

> [...] as justificativas de suas escolhas, que têm raízes nas dimensões subjetiva, histórica, cultural e política, 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).

A reflexão sobre a prática, quando busca apoio em saberes do campo pedagógico, possibilita ao docente universitário investir no seu processo de autoformação rumo ao desenvolvimento profissional docente. Contribui para que este se perceba como aprendente, com disposição para rever o seu jeito de ensinar ao se dedicar ao processo de aprendizagem dos estudantes, 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 rigorosidade. 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).

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 caráter 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).

Apesar de enfatizarem a implicação do docente, alguns participantes 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).

Em contrapartida a esta visão, cabe destacar que o desenvolvimento profissional docente assume os desafios da prática docente como ponto de partida, a partir da investigação e da reflexão, 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, supostamente teriam papel fundamental na sensibilização e na promoção de encontros para reflexão sobre a prática pedagógica. Não obstante, para fazer sentido, esse processo reflexivo necessitaria adotar metodologias participativas, construtivistas, centrada na articulação entre os desafios do processo de ensino-aprendizagem e as teorias do campo da educação.

A titulação dos professores em nível de mestrado e doutorado é concebida como formação importante para o exercício da docência, cabendo aos gestores estimularem a sua realização. Desse modo, é necessário o estímulo ao docente universitário para que busque compreender a docência e construa os saberes necessários ao seu exercício, conforme o participante evidencia:

> 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.*

Sabendo-se que a formação pós-graduada não contempla a formação para a docência universitária, seria oportuno que o estágio probatório, que o docente recém-ingressante na carreira é submetido pudesse contribuir, minimamente, com certos domínios inerentes a profissão docente. Diante disso, um dos participantes defende que, “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 participante 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 participante 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). A preocupação dos participantes da pesquisa 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 a extensão), segundo diversos critérios que a IES estabelece, até a conclusão do período do estágio probatório para que a sua estabilidade possa ser garantida.

Os dados indicam que a natureza da formação pedagógica concebida pelos participantes 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 precisam 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 como conteúdos da formação docente aqueles ligados à cultura universitária e ao projeto pedagógico do curso.

> 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).

Nesse sentido, cabe analisar que essa dimensão formativa é importante, pois como é possível trabalhar em um espaço sobre o qual pouco se conhece? A experiência enquanto estudantes é a que muitos docentes levam consigo quando ingressam na universidade, por via de concurso público. Portanto, a promoção de ações de formação que favoreçam aos docentes conhecerem o seu contexto de atuação profissional, requerem planejamento e engajamento de diferentes instâncias da gestão, entre as quais o Colegiado se insere.

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

Referente ao domínio da língua portuguesa, escrita e fala, tem-se a mesma preocupação expressa no depoimento do participante da pesquisa 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 a editais de fomento a pesquisa através das agências brasileiras (estaduais, federais e

internacionais), assim como orientar os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, trabalhos estes que têm origem nos projetos de pesquisa e que requerem orientação para serem escritos.

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 os 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 as 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 pleiteando, 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 tem que pensar na formação dos formadores de professores, que é algo que a gente está começando a discutir, que a gente precisa entender, por exemplo, que não é um Mestrado que me dá condição de eu ser formador, por exemplo, de professores da referida área. A gente entende que, se eu fiz um Metrado, já posso ensinar em licenciatura, já tenho condições. O que eu defendo, por exemplo, é a prática, e não é ter prática no olhar, no vídeo, é prática da vivência mesmo (CCG 05).

> 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 sobre temas; e até professores externos. Inclusive já começamos a elencar temas. (CCG 06).

> Eu enquanto coordenadora tenho que, inclusive, registrar um projeto como esse, poderia ser um projeto de extensão, um Curso de Formação em Métodos de Avaliação, que a gente pudesse buscar até dentro do próprio Centro pessoas que pudessem dar essa formação, porque eu não relatei no início. Não se pensou ainda, assim, em nível de Colegiado do curso tal (supressão do nome do curso), mas nós já estamos, inclusive, encaminhando algumas ações nesse sentido, enquanto não surge essa ação mais institucional, vinda da Prograd para formação continuada de professores (CCG 07).

> 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 estudantes, junto os quais dedicam seu ofício.

O investimento na formação docente deveria 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 essa questão, que eu falei da política institucional, eu 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 tocante 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 aprendente 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).

Diante do exposto, é valido considerar que um programa institucional de formação precisa valorizar as múltiplas necessidades docentes, a colegialidade e o diálogo entre os pares, bem como instigá-los a pensar no seu compromisso com um ensino de qualidade e planejar ações que vão ao encontro da superação de suas lacunas imediatas, sem perder de vista outros processos formativos que se dão a longo prazo.

Em contrapartida, um participante 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 contribui para desmotivar os docentes a 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 participantes, 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 e 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 participante no tocante à ausência de uma coordenação pedagógica revela o descompasso entre as funções do colegiado e questões mais amplas da gestão de pessoal, a exemplo do planejamento das ações formativas de natureza pedagógicas com a participação dos docentes. 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 a 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 construído através de um processo dialógico, baseado numa perspectiva 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 apontam os testemunhos abaixo:

> 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).

> Eu acho que essa ideia de criar uma reunião ampliada mesmo, porque aí dependendo da dinâmica do Colegiado, seria uma reunião ampliada do próprio Colegiado como foi tentado aqui, ou uma reunião ampliada do NDE do Curso para pensar o Curso. Acho que é uma tentativa de mobilização entre os colegas. Acho que essa é uma estratégia mesmo, tentar fazer com que mais pessoas participem, porque o sucesso da implementação de qualquer tipo de metodologia ou proposta pedagógica depende da adesão e a adesão só se faz por iniciativa mesmo (CCG 11).

> O NDE é um espaço de construção pedagógica do Curso, então, muitas vezes, alguns temas relacionados à prática docente, às metodologias em sala de aula, a gente compartilha e discute [...] É um espaço de debate sobre as questões mais pedagógicas do Curso, matriz, reformulação do Projeto Político Pedagógico, acionamento de estratégias e diferentes metodologias de ensino [...].

Os depoimentos 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). De 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 requer negociação, reflexão, cautela, credibilidade, abertura e confiança para a construção de vínculos entre o assessor e os assessorados. Não pode prescindir 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).

A Assessoria Pedagógica Universitária 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 realidade [...] 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 conocimento 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 como um espaço capaz de indagar e fortalecer os laços do docente com o ensino para que possa investir em concepções mais alargadas sobre o seu papel com vistas à garantia de êxitos na sua prática, e, ainda, um espaço de escuta, auxilio, partilha e construção coletiva de práticas e alternativas para o

processo ensino-aprendizagem. Entretanto, para melhor compreender esses aspectos, é desejável que se considere no assessoramento pedagógico, 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).

Em relação à ação de acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores de colegiado de curso de graduação, alguns participantes da pesquisa se posicionaram favoravelmente, embora tenham feito consideração a respeito das inúmeras atribuições que o coordenador já possui (CCG 01). Contudo o participante da pesquisa CCG 09 apontou que os incentivos para tal exercício são praticamente inexistentes. Já CCG 02 mencionou, com certo melindre, que cada professor tem autonomia sobre sua didática, e que o coordenador de colegiado não pode intervir, apenas dar certas dicas e ou sugestões para que os docentes possam repensar as suas práticas.

Nesse raciocínio, o participante da pesquisa CCG 02 mencionou que várias ações relacionadas a questões didáticas foram assumidas no curso que coordena, dentre as quais a solicitação da colaboração dos alunos quanto ao levantamento de problemas de natureza pedagógica.

> 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. Essa colaboração dos estudantes é fundamental, porque eles são os nossos clientes, então, a partir daí nós tomamos ações, nós levamos essas ações para a Direção de Centro e a Direção de Centro sempre executa. O Colegiado tem suas limitações, mas sempre nos fazemos ouvir (CCG 02).

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 desses atores contribuindo para a 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 a uma revolução de sentidos na docência e na formação dos estudantes, é fundamental que este possibilite a reflexão sobre a própria prática dos docentes universitários, pois é por meio dela que eles percebem suas

lacunas e a necessidade de transformar o ensino que desenvolve na companhia dos seus alunos. Acredita-se 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 académico.

É nessa perspectiva 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 participantes, sugere a promoção e 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, percebe-se que a utilização do Regulamento de Ensino de Graduação 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, a legislação não pode ser uma camisa de força que restringe a autonomia do docente, mas também não pode ter seus princípios desconsiderados visto que essa 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 participantes:

> [...] 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). Diante disso, a intervenção do coordenador de colegiado de curso de graduação supõe a provocação de reflexões, desequilíbrios cognitivos, mudanças conscientes e voluntárias dos docentes, para que eles sejam capazes de agir de forma semelhante com seus estudantes.

Por mais que as situações sejam de tensão, os coordenadores de colegiado não podem se furtar a enfrentá-las, sem, contudo, abrir mão do diálogo e da problematização das situações e pontos de vista, a fim de que eles se autoanalisem 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 se pode verificar nos depoimentos subsequentes:

> [...] 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).
>
> Eu conversava e dizia para os professores o que era de fato que nós estávamos pensando para o curso, só que muitas vezes os professores diziam: "Olha! eu não sei fazer, não sei. Nunca fui orientado a fazer diferente do que eu faço. Então, como é que eu vou fazer algo que eu não sei? Aí, se a senhora me ajudar, de repente me dar algumas dicas" (CCG 01).
>
> 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 participantes 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. Todavia, a formação pedagógica requer que se adotem 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.

Diante do exposto, é indispensável que o docente assuma uma visão crítica sobre a sua profissão e desenvolva a capacidade de investigar o ensino, ao mesmo tempo em que exerce a 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).

> Eu me lembro de quando cheguei à Universidade em 2014, tínhamos uma consultora do MEC, Anastasiou, que fez toda uma discussão interessante sobre os eixos pedagógicos, aí você tinha professores que não queriam participar, mas era muito interessante, pois começamos a perceber a fragmentação das disciplinas, dos conteúdos e a contradição com o objetivo pedagógico de um Curso, por você ter uma disciplina completamente fragmentada. Mas você tinha colega, de fato, que preferia fragmentar, porque era dono de seu pedaço e pronto (CCG 04).

> 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).

Esta "resistência" pode ter como base 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".

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).

No tocante a resistência, cabe esclarecer que essa postura diante da mudança nem sempre corresponde a uma atitude de comodismo, 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 prática 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 haver 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 participante. 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 compartilhamento 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.

### 5.1.4 A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é associada a determinadas condições e raramente ao resultado desse processo

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 integrantes. Com efeito, a preocupação com as condições do processo formativo é referida, reiteradamente, por todos os participantes. 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 participantes 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).
>
> Nós fizemos desde o início uma tentativa de reformular o PPC. Ele teve três avanços, um sobre os eixos pedagógicos, um pouco inspirado no que a Prograd propôs, ou seja, integração interdisciplinar chegou a certo ponto que não avançou tanto, não o suficiente. A segunda coisa é algumas regras para instaurar um acompanhamento pedagógico, mas que, vamos dizer, em nível de Colegiado é complicado, mas colocamos algumas regras e tal, e a terceira coisa é o estágio, a ideia de fazer dentro dos primeiros semestres, da metade do Curso essa interação com o meio profissional com o suporte de monitoria (CCG 04).
>
> [...] concepção de Universidade onde o professor é a unidade, o átomo suficiente para gerar transformação. Uma concepção do Curso, enquanto didático-pedagógico

> não é suficientemente pensado. Então, você tem o tripé, ensino, pesquisa e extensão, nas Ciências tais (supressão do nome). Para você ter uma noção, no Centro de Ensino (supressão do nome da Unidade de Acadêmica), nós estamos funcionando como no Século XIX, a concepção de Ciências tais (supressão do nome) que temos aqui é muito retrógrada [...]. Então, só para dizer que, enquanto Centro Acadêmico, estamos desatualizados (CCG 04).

Na perspectiva de destacar condições para a qualidade e não o que concebem por qualidade, além das condições de trabalho analisadas na primeira inferência, 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 participantes.

Ademais, a posição dos depoentes, que se pronunciaram sobre a integração entre as disciplinas, condiciona a sua concretização ao estabelecimento no projeto pedagógico do

curso de graduação (PPC), sugerindo uma visão legalista, e revela limitações no reconhecimento do papel do colegiado no sentido de implementar mudanças na prática.

Ainda no que tange às condições institucionais para a qualidade do ensino, os participantes apontam a reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, a ser assumida pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), como evidenciam os depoimentos:

> 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).

> Essa percepção eu tive não foi sozinha, não foi lendo o PPC todinho que eu tive essa visão, eu conversei com os meninos, eu procurei nos discentes, dois, três, cada semestre, porque eles sempre vêm para fazer matrícula, pedir um acompanhamento de alguma coisa [...] Eu percebo que eles estão meio com essa deficiência e aí [...] eu conversei com eles e perguntei qual a visão que eles tinham do curso. E aí eles passaram rios de coisas para mim, “essa matéria a gente não usa para nada”, aí eu coloquei isso no NDE e o pessoal do NDE sentou, todos sentamos, porque somos de área de conhecimento diferente, sentamos e tentamos fazer um levantamento [...]. A gente fez um levantamento de todos os problemas apontados pelos alunos, pelo MEC e encaminhamos isso ao NDE. Dentro do NDE, separamos a problemática e montamos comissões. Tudo isso é construção junto com a NDE e depois que fizemos isso, essa comissão que ficou com o problema X, vai passar as contribuições e depois trocamos o problema. (CCG 03).

A composição do NDE com a maioria de docentes do quadro permanente e com perfil de liderança acadêmica, no âmbito do ensino, mas também da pesquisa e da extensão, dimensões que refletem o desenvolvimento institucional e dos estudantes, é fundamental, conforme prevê o PDI da IES. 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 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 garantia da qualidade do 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.

> 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).

> Constantemente os nossos alunos têm questionado a prática pedagógica dos nossos docentes. Existem processos que são abertos junto ao Colegiado, avaliando conduta docente do professor com relação à própria prática pedagógica em sala de aula. O professor que, muitas vezes, ele sabe, mas ele não consegue desenvolver técnicas, formas para que o aluno possa assimilar melhor, não simplesmente uma transferência, mas que seja também... é uma troca, na realidade, então, o tempo inteiro os nossos alunos têm sinalizado isso na nossa Instituição (CCG 07).

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 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, torna-se essencial ao processo de formação.

O desenvolvimento das competências profissionais dos estudantes será cada vez mais efetivo quanto mais dialéticas forem as vivências formativas, quanto mais envolverem a pessoa do estudante com situações problematizadoras, promoverem a relação teoria e prática dialógica, combinadas com métodos de ensino e aprendizagem que instiguem a participação, a pesquisa e o espírito crítico dos estudantes (TORRES; SOARES, 2014).

As metodologias trabalhadas são 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 equipes, a adaptação a mudanças (VIEIRA, 2013, p. 144).

Cabe registrar que essas considerações dos participantes, 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 considerações dos participantes da pesquisa 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.

No que concerne à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, alguns participantes, destacam:

> 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 a articulação entre ensino e pesquisa e qual o sentido dela 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; SOMMER *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 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 ao mesmo tempo uma ação política e pedagógica, no contexto da graduação, que ainda carece de apoio mais efetivo da instituição e de compreensão por parte dos docentes acerca do seu potencial formativo, não devendo ser meramente uma ação tarefeira dos discentes, sem envolvimento no processo de concepção, execução e avaliação do trabalho pedagógico. Em contrapartida, a monitoria deve ser adotada como um princípio educativo e formativo, posto que o estudante universitário, ao assumir o papel de monitor, não apenas consegue aprender mais sobre conteúdos e práticas vivenciadas em semestres anteriores, mas também ajudar o 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 participantes 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 em 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 para lidar com esse conhecimento e uma visão mais crítica acerca da sua aplicação na sociedade. No entanto, o investimento na autonomia, nas competências cognitivas complexas e na competência técnico-profissional, que são supostamente 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 participantes:

> 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).

> Já teve, por exemplo, na gestão anterior, um professor não retornar as avaliações. E na instância do Colegiado foi resolvido. O professor falou que onde ele trabalhava, não devolvia. E que, às vezes, aplicava a mesma avaliação. E aí eu me recordei que eu sou aluna também, sou professora, sou aluna e isso é bom. Porque a gente se vê nesses papéis o tempo todo. Lá não entregava, mas foi unânime os colegas dizerem que não pode. Então, todo mundo se assustou que talvez isso não aconteça mais (CCG 06).

> 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 participantes, 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).

> Se eles não dominam a técnica de seminário, é evidente que o professor tem que apresentar a técnica de seminário, é lógico que toda educação ela caminha para a autonomização do sujeito, mas essa autonomização não é assim espontânea, então, você tem que diversas vezes, eu já tive isso em sala de aula, já trabalhei com seminário, inclusive, é uma dinâmica que eu gosto, mas normalmente o seminário ele vem muito depois de dois meses, dois meses e meio de aula, você tem uma primeira unidade apresentada consolidada (CCG 10).

> Como você pode usar essa metodologia de seminários numa turma de primeiro semestre, que são alunos ingressantes, que vem ainda de uma rotina de Ensino Médio? Os alunos não estão tão adaptados ainda ao nosso formato de Ensino Superior. Então, eu entendo que é uma turma muito especial nesse sentido, ela deve ser tratada com acolhimento, de entrada na vida acadêmica (CCG 11).

Os depoimentos sugerem uma compreensão importante acerca da avaliação da aprendizagem não apenas como mensuração dos rendimentos obtidos pelos estudantes, mas, como uma oportunidade a mais, especialmente por meio do *feedback*, de construção de aprendizagens significativas. Todavia, os depoimentos não estabelecem relação entre a natureza do processo de avaliação e o tipo de profissionais que um ensino de qualidade se propõe a formar. Ademais, não destacam o papel diagnosticador da avaliação, fornecendo insumos para repensar e redirecionar o ensino visando o desenvolvimento dos estudantes como pessoas e como profissionais.

A postura democrática e de respeito dos docentes em relação aos discentes, foi referida com veemência, pela maioria dos participantes:

> Um ensino de qualidade é um ensino que se dá num processo dialógico do docente e o aluno, reconhecendo os alunos como sujeitos de saberes, como sujeitos preocupados com a sua formação, como sujeitos que têm um percurso até ali e esse percurso pode ser, inclusive, de muitas dificuldades que reverberam na atuação do aluno em sala de aula. A gente tem alunos com uma formação básica que a gente sente carências nessa formação, isso reverbera aqui, na escrita, no domínio da língua, no domínio da capacidade reflexiva, no domínio da capacidade de leitura. Assim, é preciso considerar esse aluno nas suas dificuldades, nas suas potencialidades (CCG 11).

> Eu acho que para os discentes é também um processo positivo, quando questionam o docente. Esse diálogo do aluno com o professor para que ele reveja sua posição e o fato do professor ter pelo menos apreciado as suas críticas. O ponto de vista dos alunos no âmbito de primeira instância que é o colegiado do curso significa um empoderamento que de alguma maneira ajuda a encaminhar a solução. Também acho interessante porque demonstra o cuidado que esse coletivo de aluno estaria tendo com a sua própria formação e demonstra para mim, na minha interpretação, uma preocupação com a tentativa de garantir a qualidade de sua formação profissional (CCG 12).

> 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).

> O docente precisa tentar dialogar, trabalhar com algo que faça sentido para o aluno e não somente cumprir a ementa. Tentar dialogar com os colegas também para trabalhar de forma mais interdisciplinar, sair das caixinhas, passear pelas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, isso é uma boa solução. (CCG 08).

Esses depoimentos, embora não explicitem características a serem desenvolvidas ao longo da formação que possam ser avaliadas se foram atingidas ao final da trajetória formativa, avançam no sentido de reunir elementos que 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 informações ou conhecimentos obtidos e repeti-los (MASETTO, 2012, p. 46).

Diante das premissas colocadas é necessário que os docentes universitários invistam no conhecimento da pessoa dos estudantes e de 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).

> Nós somos na condição de professores educadores e não somos educadores apenas por causa das especificidades ou especialidades que temos na nossa trajetória profissional que nos garantiu os diversos títulos, seja de mestre, de doutor ou de pós-doutor o que seja. Não importa, nós somos educadores e como educadores somos percebidos não apenas pelo que falamos, mas por aquilo que somos. São os nossos exemplos, são as nossas atitudes, que tipo de exemplo, que tipo de atitude um colega como esse estaria dando a seus alunos, de autoritarismo, de discriminação. Isso não condiz com a própria profissão. (CCG 12).

Assim, a prática docente supõe a valorização do aspecto afetivo-emocional, que se configura como condição para a aprendizagem significativa, na medida em 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 promovam espaços para as expressões afetivas, pois assim os estudantes serão estimulados a desenvolverem o respeito, a cooperação e a contribuição para que inseguranças próprias da idade e das condições de distanciamento dos familiares (MASETTO, 2012). Esses espaços fazem emergir laços de amizade ao mesmo tempo em que formam o estudante enquanto pessoa e profissional.

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 de 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, os egressos precisam ter se tornado profissionais autônomos, com capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, o que pressupõe competências cognitivas, mas também afetivo-relacionais. Portanto, pensar o processo pedagógico pautado em relações interpessoais de coautoria, solidariedade e respeito mútuo 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.

A postura de respeito dos docentes para com os estudantes requer que também se considere a flexibilidade e sensibilidade, inclusive nas situações mais adversas:

> [...] ao invés de você construir com o seu alunado todo o trabalho de empatia e de envolvimento, você vai se distanciando, você na condição de docente se distancia muito. Você vai se tornar aquele professor com uma imagem de professor que é “miserável”, “miserável” no sentido de que não tem piedade, é impiedoso demais e isso, para mim, é uma completa sinalização de fracasso. Fracasso não apenas do componente curricular, fracasso no processo de ensino-aprendizagem e fracasso do professor na condição daquilo que ele se propõe a fazer (CCG 12).

> A sensibilidade dele (do professor) com relação ao início das aulas também é uma questão que deve ser levada em consideração, porque a gente sabe que têm vários estudantes que moram em outras cidades, que dependem de transporte. Muitas vezes o carro atrasa, quebra e se for levar isso em consideração, restringir a entrada dele, a gente vai considerar que vai deixar 30, 40% deles fora, somente com uma tolerância de 10 minutos (CCG 08).

O estabelecimento de um clima relacional afetivo, de acolhimento dos estudantes na sala de aula, concorre para o engajamento consciente no seu processo de aprendizagem, como sugerem os depoimentos. É fato que muitos estudantes chegam atrasados, evadem da disciplina porque não se identificam com o professor e sua metodologia de ensino. Destarte, as atitudes conflituosas manifestas pelos docentes e estudantes, indicam a necessidade de enfrentamentos por parte dos diversos setores da universidade, se queremos formar profissionais autônomos, críticos, reflexivos e éticos.

Entretanto, alguns participantes da pesquisa 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).
>
> [...] essa semana eu já tive três casos aqui, não especificamente como foi relatado aqui na situação-problema 2, mas do professor não ministrar aula, do professor dar 10 minutos de aula apenas e liberar a turma" (CCG 07).
>
> [...] é um posicionamento de imaturidade do professor, é um sentimento que o professor tem que é intocável e isso significa que ele se coloca numa condição até acima das próprias regras institucionais. O espaço da sala de aula é meu, eu lido com esse espaço, eu faço do jeito que eu quero, nem aluno questiona, nem diretor questiona, nem instituição questiona, eu sou o todo poderoso da sala de aula. Isso é uma postura arrogante do professor, de arrogância e incompreensão sobre o papel que tem a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem, porque se ele age dessa forma ele não consegue compreender que é importante que o aluno perceba acertos e erros e faça uma reflexão. Então, ele também está completamente descasado no meu ponto de vista do que significa o processo de ensino e aprendizagem (CCG 12).

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 exacerbação 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 zelar pelo 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 autoritarismo, 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 nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso (p. 68-69).

A superação da tensão entre autoridade e liberdade se impõe pela compreensão das práticas autoritárias e os comportamentos gerados em função delas, a fim de tornar o espaço pedagógico um espaço libertador, no sentido mais amplo da liberdade de pensamento, do respeito mútuo do educando e do educador e da necessidade de um exercício democrático que possibilita compreender os limites da autoridade para que não se legitime o autoritarismo. É nesse contexto que o diálogo se apresenta como um caminho profícuo para a superação do autoritarismo e a imersão da liberdade (FREIRE, 1996).

O compromisso com a docência e com projetos coletivos de melhoria do curso, assim como o diálogo interpares, com vistas ao desenvolvimento de ações interdisciplinares, ainda que timidamente, emergiu como outra postura docente que contribui para a qualidade do ensino:

> [...] mais do que a relação com a pedagogia é a relação com o seu trabalho, porque você assume os objetivos do seu trabalho. Se você percebe que o objetivo é maior, que você tem que trabalhar em coletivo com a equipe pedagógica, você tem que ter uma postura sempre de inovação. (CCG 04).

> [...] o que a gente percebe é que como a pedagogia não está sendo tocada, a articulação nem se fala, até as modalidades pedagógicas você não consegue discutir, ainda menos a sua articulação em prol de um objetivo comum, então, está complicado (CCG 04).

A disposição dos docentes para o diálogo com os pares e para a construção de situações colaborativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino permite um mergulho consciente na profissão docente e a construção da autonomia, demonstrando uma atitude de amadurecimento e de respeito às diferentes opiniões dos demais docentes com os quais troca experiências pedagógicas no sentido de inovar as práticas. Para Freire (1996, p. 121)

> [...] a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Em contrapartida, alguns coordenadores registram evidências da postura de negligência de docentes nos seus cursos, exemplificadas nos depoimentos:

> [...] a gente soube de um professor que não fez prova final e todo mundo tirou acima de 5 e aprovou. Inventou uma nota para a final, para que os alunos passassem com 5, os alunos concordam plenamente com isso. [...] Alguns alunos foram aprovados sem

> frequentar; alunos que não foram à aula, desistiram do Curso no segundo dia, terceiro, e passou no semestre, sem final, sem nada. (CCG 05).
>
> Você chega a ser até desrespeitoso com o próprio estudante e o inibe, inclusive, de questionar, de participar. Acaba se tornando uma aula, monólogo, porque o estudante se sente inibido, constrangido, de estar questionando o professor sobre determinados assuntos porque o professor já tem essa postura rígida de não ser questionado. Então, eu acho que é um equívoco a prática desse professor (CCG 07).

A adoção desse tipo de atitude é prejudicial aos estudantes, e vai na contramão da aprendizagem autônoma e estratégica que os concebe como protagonistas e não meros receptores de conhecimentos , dada a impossibilidade de se expressarem, interagirem com os docentes e com os colegas.

O distanciamento dos docentes em relação aos estudantes e a postura negligente assumida diante da formação pessoal e profissional dos estudantes geram muita tensão.

> Essa situação gera um choque de perspectivas e valores que transforma a relação ensino-aprendizagem numa tensão e num confronto permanente entre professores e alunos, redundando, em algumas situações, num "pacto de mediocridade, onde o professor finge que ensina e o aluno, o interessado no diploma, finge que aprende" (LEMOS, 2011, p. 111).

A negligencia docente é facilitada pela existência do corporativismo entre os docentes, que conforme alguns participantes, está bastante presente na universidade, mesmo nas situações em que os colegas tiveram uma posição claramente equivocada:

> [...] normalmente, ocorre, porque, o que a gente vê hoje dentro da academia, é que muitos colegas querem proteger outros colegas, mesmo sabendo que o colega está agindo de forma incorreta. Então, não chega a ser um duelo entre categorias, mas no nosso caso, nós temos duas representantes discentes dentro do nosso Colegiado e muitos encaminhamentos das decisões que são tomadas pelos docentes vão na perspectiva de proteger o colega contra a denúncia que é feita pelo discente, mesmo sabendo que aquela prática docente é equivocada (CCG 07).
>
> Fazemos parte de uma profissão onde existe muito corporativismo. Esse é o primeiro ponto que eu acho que vale a pena a gente citar. E já vi muito colegiado não se posicionar dessa forma e se posicionar no sentido de tomar nenhuma atitude em relação aos faltosos, aos que nunca participam, aos que nunca se colocam, justamente porque podem pensar que em determinado momento eles serão, eles não vão estar disponíveis para nada e não estão interessados em nada. Infelizmente essa situação é uma situação comum, ela não é uma situação pontual ou que raramente acontece (CCG 12).

Cabe ressaltar, porém, que em situações nas quais os docentes tenham agido de forma inadequada com os estudantes, o Colegiado não pode ser conivente, pois estaria ferindo o princípio da imparcialidade e, portanto, os seus membros estariam infringindo a ética pessoal e institucional; e, eventualmente contribuindo para que a injustiça se instaure.

A autoavaliação docente, na visão de alguns participantes, 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 qualidade 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 é necessário investimento na cultura da autoavaliação da prática docente, como um processo coletivo, mas também institucional, já que essa prática faz parte – ou deveria fazer – da política de avaliação interna das instituições de ensino superior envolvendo todos os atores que compõem a comunidade acadêmica. Assim, depende sobremaneira do trabalho dos docentes, mas também dos outros atores que ajudam as universidades a funcionarem.

Por meio da autocompreensão o docente percebe que possui lacunas profissionais a serem preenchidas, práticas a serem modificadas e reflexões a realizar com o propósito de aperfeiçoar o seu trabalho – ensinar. Seu desempenho indica uma visão de qualidade que se coloca para além de um contrato, indicando que os docentes e as instituições são duas "partes"

> ligadas através de um conjunto explícito de direitos e deveres [...] Pressupõe que as relações educativas podem ser transparentes, que os resultados podem ser identificados, relacionados, medidos, comparados de forma explícita; que a educação e o ensino se tornaram actos de "produção", ou, mais especificamente, actos técnicos e instrumentais através dos quais é possível ligar os meios mais eficientes a determinados fins (KELCHTERMANS, 2009, p. 65)

A avaliação do docente pelos discentes foi lembrada por alguns participantes da pesquisa como condição para a qualidade do ensino. Realizá-la no âmbito do curso, a cada semestre, pode ser positivo para a mudança de postura na relação pedagógica com os estudantes:

> [...] é através dos alunos, quando eles veem 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).
>
> Até porque há uma intervenção dos alunos aí. Eles questionam que a metodologia não está assegurando a aprendizagem. É necessário questionar mesmo junto ao professor sobre a metodologia que ele vem desenvolvendo para poder avançar nesse sentido. Então, o tempo inteiro o aluno tem sinalizado isso para nós. Quando chegam até a coordenação e dizem: "professora, a gente sabe que o professor sabe, mas ele não sabe passar a informação, ele não tem didática", o próprio aluno faz essa leitura, e aí a gente tem que buscar isso. Então, o tempo inteiro, durante os dez anos que eu estou dentro da Universidade, como docente, eu tenho buscado melhorar nisso, me aperfeiçoar nesse sentido, porque eu sei que isso é uma lacuna na nossa formação (CCG 07).
>
> Os professores aqui são bem abertos sabe. Algumas demandas chegam realmente, de eles chegarem aqui e se colocarem e outras vezes a gente percebe a partir do que o discente traz. Aí a gente vê que tem uma fragilidade, mas, não tem um instrumento para levantar essas demandas (CCG 09).
>
> [...] nossos alunos utilizam muita a ouvidoria, e o curso (supressão do nome do curso) que mais tem respondido. Acho que depois que eu assumi melhorou bastante, mas vem respondendo questões na ouvidoria de professores, então, a gente tem uma demanda muito grande. Eu não sei como essa situação que eu lhe relatei os alunos não foram para a ouvidoria, mas a maioria eles levam para a ouvidoria (CCG 09).

A avaliação dos docentes não tem como fito responsabilizá-los pelos possíveis fracassos dos estudantes, mas reunir elementos para investir na qualidade do ensino, e convocar os estudantes para se responsabilizarem também pelo processo de ensino-aprendizagem, pois

> 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, é imprescindível compreendê-la numa perspectiva mais ampla e democrática como um caminho por meio do qual docentes e estudantes avaliam o processo ensino-aprendizagem, os papeis 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 intensa e complexa 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.

A abertura para a formação docente implica o reconhecimento de sua incompletude, segundo alguns participantes, contribui para a qualidade do ensino, como indica um dos depoimentos a seguir:

> Os docentes creem que ao chegar à universidade, eles já estão totalmente formados para aquilo que farão, ministrar aulas para aquele componente que farão o concurso. Eles não se dão ao trabalho de pensar que eles não estão completos. A todo o momento deve pensar sobre o seu processo formativo enquanto docente, que ninguém sabe tudo a respeito do conteúdo conceitual em si, o específico, o técnico, que dirá em relação ao pedagógico (CCG 01).

> O professor pode fazer e deve fazer, ao término de todo um percurso formativo, com uma determinada turma, as suas autorreflexões. Reflexões no seguinte sentido: existem ajustes que precisam ser procedidos? Existem métodos que têm que ser alterados? Existem formas diferentes de trabalhar que talvez não tenham tido sucesso numa abordagem? Essa avaliação é extremamente importante e qualifica a ação contínua deste docente para as turmas subsequentes. Enfim, ele deve fazer isso (CCG 12).

Os depoimentos apontam o reconhecimento da própria incompletude por parte dos docentes, o que, no dizer de Kelchtermans (2009), pode ser denominado de autocompreensão,

> [...] é tanto um conceito inclusivo (integrativo) como um conceito analítico (diferenciado) que faz justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido de *Self* dos professores. As narrativas dos professores sobre as suas próprias experiências não fornecem apenas informações acerca do que pensam sobre si próprios. Eles constroem essa autocompreensão de uma forma interactiva, ao mesmo tempo que convidam (implícita ou explicitamente) a "audiência" a reconhecer, confirmar, ou questionar e contradizer o que dizem. As narrativas que revelam a autocompreensão de si próprio são momentos de *dar sentido às coisas de forma interactiva* (p. 75 – grifos do autor).

A formação docente e a qualidade do ensino pressupõem o compromisso com sua permanente capacitação e busca de inovação.

> É um ensino que está antenado com o que está sendo discutido em sua área, uma preocupação de atualização constante. [...] É essa perspectiva de trazer conteúdo, trazer informações, trazer autores, trazer práticas inovadoras, atualizadas, mas que não deve ser uma via de mão única de perspectiva transmissional, e sim, que coloque esse processo como um processo dialógico e que esteja preocupado com o resultado do processo (CCG 11).

> [...] organizar uma forma de atuação que consiga articular vários mecanismos, um deles sendo a aquisição de um conhecimento mínimo e outro sendo aquisição de mecanismos de acessar conhecimentos à medida da necessidade, que você não tem, mas que sabe procurar. Outro é a inserção em redes profissionais, acadêmico, de

> pesquisa, instituições de forma a poder rapidamente constituir ações coletivas (CCG 04).

O engajamento do docente universitário com sua formação implica investimento em prol da qualidade do ensino que ministra. Contudo, torna-se indispensável que o docente se dedique a um processo de formação que seja capaz de assegurar adequada e eficazmente as condições de compreender o ato de ensinar, investindo na sua profissionalização. Afinal, a

> [...] profissionalização dos professores de universidade é urgente porque esses profissionais devem dominar competências particulares, pedagógicas, especialmente, que exigem mobilização de vários conhecimentos especializados, pois eles são responsáveis pelas consequências de suas ações profissionais, em função de seu alto nível de autonomia (TARDIF, 2009, p. 65).

Desse modo, é necessário que a formação docente seja pensada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, através de ações que estejam

> centradas na prática profissional desses professores com vistas ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e de crítica sobre sua própria prática de ensino, de priorizarem as iniciativas dos próprios professores, em função da compreensão do caráter voluntário da formação, e de investirem na superação da perspectiva individualista da docência, apostando em ações colaborativas entre professores do mesmo departamento ou interdepartamentais. Assim, é fundamental que os departamentos propiciem um clima de reflexão coletiva concernente à didática e de apoio mútuo entre os professores visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (SOARES, 2009, p. 92-93).

Outro aspecto que remete a conteúdos necessários num projeto de formação docente, embora não tenha sido colocado pelos participantes com esta intenção, diz respeito a como lidar com as atitudes dos estudantes no processo formativo. Dentre essas atitudes, alguns participantes destacam o desrespeito à figura do docente:

> nós tivemos um problema que eu acho grave no Curso (supressão do nome), um estudante que não sabia o que era respeito. Este estudante sentava, botava os pés na carteira [...] pega a prova e começa a dar risada; e o professor não tira ele da sala. Ou seja, um primeiro semestre complicadíssimo se passou, nenhum professor trouxe a questão ao Colegiado (CCG 05).

> [...] permitir que haja esse tipo de afrontamento é muito indelicado e eu fico realmente tocada com essas situações, mas eu tento segurar. Se eu de fato não respirar fundo [...] naquele momento, eu posso dizer coisas que eu posso me arrepender do nervosismo, do momento estressante e falar algo que eu possa me arrepender posteriormente (CCG 01).

A adoção de uma atitude de desrespeito do estudante para com o docente pode dar origem a um clima de antipatia, que repercute na relação professor-aluno e prejudica o processo ensino aprendizagem, uma vez que o docente pode restringir a dedicação ao seu ensino tendo em vista a postura adotada por alguns estudantes. Outra forma de os docentes enfrentarem as atitudes de desrespeito dos estudantes para com os docentes é investindo nas relações interpessoais mais horizontalizadas e transparentes com base na ética profissional,

visando a mudança de comportamentos e atitudes de modo a favorecer a qualidade do ensino a partir da qualidade das relações entre ensinantes e aprendizes.

A superação da atitude de desrespeito dos estudantes depende do docente assumir o seu papel, deixando claro para ele a importância do respeito mútuo e os níveis de responsabilidade de cada um diante do processo formativo. De repente, o estímulo à construção de parceria, o planejamento do curso juntos e a participação em sala de aula podem ser viáveis para superar as dificuldades existentes na relação docente-discente, dando lugar a um clima favorável para o processo ensino-aprendizagem (MASETTO, 2012).

A postura do docente na relação com os discentes repercute na qualidade do processo de ensino-aprendizagem é o medo de retaliação dos docentes que se expressa, entre outras situações, quando o discente se sente intimidado para requerer alguma providência por parte dos docentes, a exemplo das notas das avaliações que realizaram ao longo do semestre, as quais às vezes não são entregues aos estudantes que, às vésperas de realizarem a prova final, ficam sem saber se foram aprovados ou não, conforme revelaram os participantes da pesquisa CCG 05 e CCG 07.

O desconhecimento do Regulamento de Ensino de Graduação, e as queixas dele decorrente, é outro aspecto da postura dos discentes apontados pelos informantes (CCG 03 e CCG 05), em função do qual os estudantes podem ter direitos seus suspensos, que revela a dificuldade dos docentes de investirem na mudança das atitudes discentes. Os aspectos analisados até aqui evidenciam a visão dos participantes acerca das condições para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, essencialmente relacionada aos meios de conduzir a formação dos estudantes.

Apenas um participante 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).

Alguns participantes, 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 contribuíram 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 participantes, naturalmente concorrem para a capacidade de aprender a aprender e para a autonomia intelectual, consideradas como competências cognitivas complexas, tal como 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 da capacidade de tomar decisões competentes e autônomas diante de situações dilemáticas e inusitadas da prática profissional.

Quanto às competências sociopolíticas são referidas: 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), o que requer transformações significativas nas práticas pedagógicas.

Para aprimorar a formação e o desenvolvimento de competências dos estudantes e futuros profissionais é necessária e urgente a realização de ações extracurriculares, que

envolvam leitura e escrita, articulação dialética entre teoria e prática, problematização e busca autoral de soluções para situações autênticas do contexto profissional (MASETTO, 2003; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010; TRILLO, 2000).

Os resultados da pesquisa indicam que os docentes participantes estão num processo de transição acerca da concepção de profissional a ser formado, sem muita clareza dos novos atributos e de como empreender uma formação que oportunize o seu desenvolvimento. Sem essa clareza, que não se concretiza com a mera leitura do perfil dos egressos expressos nos projetos políticos pedagógicos, a formação de profissionais fica tortuosa, desgastante, e provoca perdas e sofrimentos desnecessários na medida em que não assegura a tão almejada, mas pouco compreendida, qualidade do ensino.

## 5.2 DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO DE COLEGIADO QUE INCIDEM NA QUALIDADE DO ENSINO

Essa subseção visa responder a segunda questão de pesquisa que contempla a reflexão sobre os desafios e constrangimentos, identificados pelos participantes, no exercício da coordenação do colegiado na perspectiva da qualidade do ensino. Nessa direção serão fundamentais as inferências: expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado; e a ausência de formação pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado.

### 5.2.1 Expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado

A expectativa de superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado do curso é assumida pela totalidade dos participantes. Com efeito, todos registram 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 participantes:

> Mecânica porque eu procuro 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 ele (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 participantes, 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. Por outro lado, 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 é o caso da universidade pesquisada.

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, como enfatiza a autora:

> 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 lógica concorre para o esvaziamento do colegiado e para a desmotivação dos seus membros de participar das reuniões, na visão de alguns participantes 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 as 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 participantes 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 superação da lógica cartorial no âmbito dos colegiados de curso de graduação vem sendo reivindicada desde o final 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 a 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).

> A gente, enquanto Colegiado, tem uma responsabilidade muito grande, que vai desde o planejamento acadêmico que você tem que fazer todo semestre. Então, eu sou uma coordenadora que normalmente eu não julgo processos *ad referendum*, jamais, só em último caso. Porque eu acho que o Colegiado precisa participar dessa decisão, então, assim, *ad referendum* em último caso. Então, eu tenho muito essa preocupação exatamente para não ter que tomar uma decisão errada (CCG 07).

> A gente não tem reunião restrita só para membro de Colegiado. Ela é sempre ampliada para todos os professores que fazem parte do Curso e também para representação discente e até, a depender do ponto de pauta, a gente amplia para todos os discentes. Eu acho que abrir para uma discussão mais ampla desde o princípio seria uma forma de tratar essa questão juntamente com outros pontos, que eu acredito assim, se é uma reunião de Colegiado ordinária você pode tratar vários pontos, não somente esse, como no caso de uma reunião extraordinária que é ponto único. Eu acho que se fosse organizada uma reunião ampliada não somente com os membros do Colegiado, acho que seria uma forma de procurar chegar mais nesses professores que estão faltando porque sabem que vai se tratar somente daquilo. Seria uma forma de minimizar isso aí (CCG 08).

As culturas de colegialidade bem sucedidas se pautam 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 (DAY, 2004). 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 extrapolam o que está expresso no regimento.

> 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 e eu até pedi, que eu faço parte da Câmara de extensão, que se fizesse um projeto de extensão para toda a Universidade forçando aos alunos a pegar uma dessas atividades lúdicas, nem que contasse como ponto de atividade complementar, que é uma forma de você respirar. 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, porque eu acho isso um fator muito importante. A gente precisa considerar o estudante 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, para lograr êxito na solução dos problemas 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 requer investimento na promoção do dialogo e da participação (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 apontam os depoimentos:

> O PPC do Curso tem algumas modalidades que são voltadas para a pesquisa e outras muito mais para a extensão, e você percebe que o curso está em crise e com problemas. Há um tensionamento com o seu Projeto Político Pedagógico, e aí, neste caso, enquanto coordenador e presidente do NDE, ele deve solicitar participação de todos, mas não para contribuir com o curso, mas para rever o PPC. (CCG 04).

> 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. É óbvio que você não vai conseguir a integralidade e a presença do corpo docente, muitos vão argumentar e justificar porque não estarão presentes num determinado momento para se tratar coletivamente desses assuntos. Outros nem responder vão, simplesmente irão ignorar e não dar nenhum tipo de resposta. Mas você tem que trabalhar com quem quer trabalhar e você tem que aproveitar esses que querem trabalhar. 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).
>
> [...] A gente sempre chama a atenção, "-olha vamos nos resguardar, olha é nosso trabalho, os alunos estão se queixando, eles podem entrar com um processo. Não vou pedir para os alunos entrarem, mas, vamos evitar um processo, é o seu trabalho, é o seu nome, é você que é o profissional". Essa conversa em *off* é importante para dizer "-olhe, você está fora da lei" [...] 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).
>
> [...] A nossa ação enquanto coordenador, enquanto Colegiado de uma forma geral, vai mais nesse sentido de tentar corrigir isso, de sinalizar para o professor que isso é importante. Que essa discussão com o aluno, do plano de curso, da metodologia, dos métodos de avaliação são importantes, até para ele estabelecer uma confiança com o aluno, de definir isso, prazos, etc., mas vai sempre nesse sentido. No final é sempre assim, a gente conclui sempre assim, chamando o professor para uma conversa, orientando da melhor forma. Agora a gente espera que ele, de fato, faça, estabeleça isso. (CCG 07).

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 coordena um curso, para quem está à frente desse processo, o qual precisa estar preparado para esse tipo de enfrentamento também (CCG 12).
>
> [...] você precisa chamar esse professor para o reconhecimento da responsabilidade dele diante daquele componente que ele ensina, uma responsabilidade institucional, em algum momento você tem que dizer "você é professor, tem algumas regras, algumas competências que você não adquiriu, mas que a gente vai precisar que você tenha", chamar para a responsabilidade (CCG 09).
>
> 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 participante 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 posto que no seu trabalho necessita interagir, mobilizar, sensibilizar e envolver a todos, 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. A transformação das práticas docentes é um processo que demanda tempo, já que se trata de um processo que implica disposição pessoal, como alerta um participante:

> [...] mudar demanda tempo, demanda esforço e demanda flexibilidade que nem todo mundo quer ter, nem todo mundo quer arriscar ser flexível. Ah vou mudar minha postura aqui para resolver um problema, mas eu posso ser apontado por meus outros colegas. Eu posso perder um tempo danado para me dedicar a isso aí. Eu sou um servidor público, não é isso o que eu quero, o que eu quero é uma estabilidade e uma tranquilidade" (CCG 03).

A reflexão também se impõe pelo processo de mudança que emerge dos desequilíbrios cognitivos, que permitem aos docentes se aprofundarem na construção do saber sobre o próprio trabalho, numa perspectiva mais realista que engloba a relação teoria e prática, os processos interativos na sala de aula, combinados com situações reais do cotidiano da docência (KORTHAGEN, 2009). Para este mesmo autor,

> A mudança na formação de professores no sentido de uma abordagem mais realista, relacionando-a com novas visões das fontes interpessoais do comportamento do professor, incluindo as partes não racionais e inconscientes do seu funcionamento. Estas novas percepções esclarecem a razão porque a reflexão é tão importante para os professores, conduzem a uma visão específica sobre as quais são os aspectos importantes para promover a reflexão e ajudam-nos a desenvolver uma visão diferente sobre o papel da teoria na formação de professores (KORTHAGEN, 2009, p. 39).

A reflexão sobre a prática depende da capacidade dos docentes de demonstrarem esforço nas ações pedagógicas que desenvolvem e apresentarem interesse em mergulharem na profissão, visando à construção de mais conhecimentos sobre ela, tanto teóricos, quanto práticos (NÓVOA, 2002; FLORES *et al*, 2009).

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 provenientes 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).

> Eu sempre converso com os professores quando eu vejo que os alunos reclamam muito. Eu vou de uma forma amigável, converso com o professor, converso com outros colegas do Colegiado para ver o que a gente pode fazer, tentar aconselhar, mostrar alternativas, outras possibilidades para ver se ele melhora. [...] Então, às vezes, conversar, que o próprio professor se abra um pouco também, talvez esteja passando por uma dificuldade, a gente também tem um lado humano que não se pode deixar de lado. (CCG 02).

> Eu acho que todo docente é responsável, mas eu acho que às vezes eles precisam de uma liderança que possa conduzir esse processo e essa liderança em grande parte deve ser assumida pelo coordenador de curso. No meu ponto de vista, o coordenador de curso deve ser catalisador daquele potencial que o corpo docente tem no sentido de pensar em melhores perspectivas. Eu já vi muita coordenação de curso que na verdade se distanciou dessa parte, fazia o trivial que era trivial dentro do âmbito do colegiado, mas se distanciava de dialogar com o seu próprio corpo docente. Certamente ele não vai encontrar 100 % de adesão, mas vai encontrar adesão e essa adesão é importante até como um fator motivador e de percepção de participação. Porque às vezes o que causa esvaziamento é o docente achar que não tem espaço. Então eu acho que esse papel do coordenador é um papel de liderança, um papel importante no sentido também de socialização, de incentivo, para que esses docentes realmente se envolvam mais com todo o processo pedagógico. (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 estrutura 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 valido destacar que a mediação do coordenador de colegiado precisa assumir uma perspectiva formativa, promotora de reflexão e mudança dos pares. Para tanto é desejável partir das situações que envolvem os docentes, as questões pedagógicas e 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).

> De certa forma, entre aspas, é refém, porque se o professor não dialoga e impõe, o aluno com medo de perseguição por parte do professor, muitas vezes fica acuado e eu acho que o Colegiado tem o papel crucial porque, de certa forma, não por expor o aluno, especificamente, ele tem como levar como algo coletivo e tentar trazer isso para o diálogo com o professor. Eu acredito que o Colegiado, Direção de Centro, tem esse papel crucial nesse sentido (CCG 08).

> Então, uma prática equivocada dessa de um professor como esse, inclusive, ele pode levar o aluno a trancar a disciplina, atrasar o seu Curso, a sua vida acadêmica, ou gerar um conflito muito maior para além de sala de aula, como a gente já acompanhou aqui. Então, o coordenador tem que ter muita cautela, muita tranquilidade para poder lidar com essa situação aqui (CCG 07).

> O que a gente vivencia nos Cursos, essa relação professor e aluno, aluno questionando dinâmica, metodologias de professor, eu acho que cabe uma consulta ao professor, não como, alguém que está se metendo na liberdade de cátedra do outro, do colega, mas, entendendo que nós temos indícios, inferências que têm subsídios suficientes para minimamente constituir uma consulta a esse professor, o que é muito delicado, porque quantos de nós professores preferem se relacionar com os alunos do que com os colegas (CCG 10).

Empreender tal mediação implica, como registra o participante CCG05, "[...] enfrentar, às vezes, algumas questões que vão ter desconfortos, que vão ter melindres, melindres entre colegas" (CCG 05). Esses melindres são mais complexos quando o coordenador foi egresso daquele curso:

> [...] fui aluna de quase todos os meus colegas docentes, a maioria deles. Eu diria que 60% foram meus professores, foram os meus mestres. Talvez isso ainda bloqueie um pouco. Sabe essa relação de você chamar o professor para conversar e dizer: "- olha professor isso o que o senhor está fazendo não está certo". Entendeu o que eu estou querendo dizer? Isso talvez me bloqueie um pouco. É interessante isso. Com os novos eu não tenho nenhum problema, chamo, converso, não dou bronca porque eu acho que isso não é papel de coordenador, mas a gente discute. Com os que foram meus professores, eu tenho um determinado melindre aí, porque você fica: "-ah, mas ele foi meu mestre" [risos]. Certa vez eu chamei um professor para conversar e eu falei para ele assim: "professor, deixa só eu lembrar uma coisa para o senhor, eu não sou mais a sua aluna, eu sou a sua colega". Isso é um desafio ainda que eu tenho que vencer (CCG 07).

Nesse sentido, cabe perceber que todos querem reconhecimento (docentes e estudantes) e que sua ausência só contribui para que a tensão aumente. O papel do coordenador de colegiado de curso de graduação é, entre outros, o de provocar que cada um se coloque no lugar do outro, refletindo sobre os aspectos pertinentes da demanda do outro.

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 necessário consciência sobre as próprias lógicas para, despindo-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 precondição para o diálogo. (CANCHERINI; PONTES, 2011, p. 85).

Em síntese, a mediação do coordenador nas situações de conflito entre docentes e estudantes universitários, precisa 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 papeis dos docentes e discentes, sobre a relação de poder no exercício desses papeis, 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.

A postura do docente como dono do saber distancia os estudantes, vistos como destituídos de saber, quiçá portadores de um saber desqualificado que é o saber do senso comum. Diante dessa postura docente, os estudantes adotam atitudes como: de inibição, de interrogação e de subordinação frente à aprendizagem (TRILLO, 2000).

A inibição refere-se a um estado em que o estudante encontra-se em dúvida e se mostra inseguro frente às situações de aprendizagem que lhes são apresentadas pelos docentes, e é resultante das situações de frustração e fracasso na aprendizagem durante o seu percurso acadêmico na universidade. Com isso, sente um aumento da ansiedade, tem a sua motivação comprometida e é tomado pela baixa autoestima.

Quanto à atitude de subordinação, o estudante coloca-se num papel de apatia e passividade, já que não se permite questionar o docente e a teoria dos autores estudados em sala de aula. Essa atitude demonstra uma postura de passividade e domesticação, permitida pelo próprio estudante, na medida em que ele não reclama, não provoca o docente a rever a forma como lida com o conhecimento e o apresenta aos estudantes. Desse modo, o processo de aprendizagem é acrítico e apolítico, baseado na motivação extrínseca voltada para o rendimento acadêmico.

O desafio docente, na perspectiva da formação de profissionais críticos, investigativos e autônomos, é de contribuir para a construção da atitude de interrogação diante da realidade, do conhecimento e das lógicas discursivas estabelecidas, vislumbrando um processo de aprendizagem situado no desejo, na motivação e nos interesses pessoais, que demandam investimento por parte do estudante, sem que ele precise depender da benevolência do docente (TRILLO, 2000).

Foi recorrente entre os participantes a crítica à postura de muitos docentes de se colocarem de forma arrogante, de não admitir questionamentos, de exacerbar seu poder e desqualificar, especialmente, os estudantes, em decorrência dos títulos e publicações que possuem. Esse tipo de postura promove um distanciamento na relação professor-aluno e um aumento acentuado dos problemas gerados no âmbito deste conflito.

A disposição dos docentes aos estudantes trata-se de uma atitude inerente ao seu ofício. Nesse sentido, 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 ainda carece de 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 aspecto crucial da relação educativa que pode gerar graves consequências. (KELCHTERMANS, 2009, p. 80).

Ultrapassar a lógica cartorial implica abertura para escutar os discentes, com sensibilidade e espírito investigativo, 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. Essa iniciativa, além de se constituir uma ação preventiva em relação aos conflitos entre docentes e discentes, tem o mérito de contribuir para uma melhor ambiência dos estudantes na Universidade e no Centro de Ensino, uma vez que percebem que a coordenação, e o colegiado como um todo, estão atentos a sua existência e não medem esforços para que a sua estada no curso não seja uma experiência frustrante.

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, não pode prescindir da escuta sensível e do

> [...] desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes, 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).

Apesar de defenderem a superação da lógica cartorial e burocrática do colegiado, alguns participantes registram a necessidade de formalização das queixas dos estudantes em processos administrativos assegurando, assim, a legalidade do ato e da busca de adoção das providências cabíveis e possíveis, como evidenciam os depoimentos:

> Eu ia solicitar que o discente entrasse com um processo administrativo e se não desse em nada dentro do Colegiado e dentro do Conselho Diretor, que ele tivesse acesso àquele documento, ao parecer dado pelo Colegiado e pelo Conselho Diretor para ele entrar com uma ação judicial (CCG 03).

> Eu ia orientar os alunos a manifestarem a queixa oficialmente na reunião de Colegiado sobre o tipo de verbalização equivocada que o docente está fazendo em sala de aula. Orientaria que fizessem um documento assinado de forma coletiva. Eu acho que o que cabe aqui é instrumentalizar o discente a procurar os seus direitos. A coordenação de Curso é que vai fazer a tramitação dessa informação, tudo com documento assinado. Se isso não tiver resolução no Centro, eu orientaria a procurar a ouvidoria (CCG 10).

> Eu precisaria de um processo administrativo. Eu insisto no processo administrativo porque para entrar no Colegiado com um problema, os membros têm que ter o físico de alguma coisa para fazer a análise. Então, aqui primeiro tinha que dar entrada no

> processo. Como eles não têm esse texto físico aqui... eu precisaria de um texto do representante dos alunos dessa turma, esclarecendo exatamente o que aconteceu; tinha que ter uma assinatura de todos os discentes, informando que não existe documento, que eles não tiveram o retorno dessa avaliação, eles deveriam se negar a fazer essa prova (CCG 03).

De acordo com os argumentos dos participantes o trabalho do coordenador do colegiado de curso de graduação deve 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, a constituição de processos pode ser necessária para que determinados procedimentos se efetivem, sem contudo significar a manutenção da lógica cartorial

Na perspectiva de superação da lógica cartorial vigente, a totalidade dos participantes 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, como evidenciam os dados, 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 participantes 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, transparência, equidade, postura ética, independente de seu grau de conhecimento ou titulação, de sua condição social, intelectual e de qualquer outra natureza. 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, seja para provocar o engajamento e a responsabilidade dos docentes com a qualidade da formação dos futuros profissionais.

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. O entendimento da natureza da transformação da lógica cartorial e dos caminhos para sua efetivação ainda está em processo embrionário de construção e pressupõe um trabalho colaborativo entre gestores, docentes e técnicos.

### 5.2.2 A ausência de formação pedagógica dos coordenadores não é concebida como obstáculo para atuação transformadora do colegiado

Embora os participantes defendam a necessidade dos colegiados e dos próprios coordenadores assumirem, de forma ativa, como evidenciado anteriormente, a formação pedagógica dos docentes, e incorporarem na sua ação, com prioridade, a dimensão pedagógica, a ausência de formação pedagógica dos próprios coordenadores não é concebida como obstáculo para sua atuação transformadora.

Com efeito, outros fatores são denunciados como dificultadores do seu trabalho, especialmente, considerando-se o desafio de romper a lógica burocrática do funcionamento deste órgão. Assim, vários participantes destacam 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, como apontam os depoimentos:

> Precisa de dedicação maior de tempo, por conta das demandas que eu tenho de sala de aula também. Isso acaba dificultando você se dedicar integralmente. Acredito que é isso, demanda de tempo. Na verdade, falta tempo**,** porque você tem várias coisas para poder dar conta e um curto período de tempo (CCG 08).

> 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. Esse é um fator agravante, é um fator sério. Se ampliasse a possibilidade de dedicação integral significaria também que esse coordenador teria mais condição de não se preocupar tanto com outras coisas, então, por exemplo, 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 ele não fica isento, ele tem que estar em sala de aula também. Além disso, as outras funções que ele precisa executar que ele também não se isenta, sejam elas pesquisa ou extensão. Na verdade, é muita atividade que acaba não ficando focado naquilo que poderia ser para o curso extremamente importante que poderia ser uma dedicação exclusiva na função, enquanto ele estivesse exercendo essa função (CCG 12).

> 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 acento nas Câmaras, nos Conselhos, tem que estar viajando, tem que estar não sei aonde, você tem que estar ciente de legislação, da

> parte pedagógica, da parte metodológica, você tem que saber de "có" seu PPC, seu Regulamento de Ensino de 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).

Os depoimentos apontam a necessidade de a universidade dedicar maior atenção ao trabalho dos coordenadores, assegurando condições materiais, de carga horária de trabalho e adequada gratificação para o desenvolvimento da função, bem como alterações no marco regulatório dessa importante e complexa frente de trabalho. 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 suas diversas 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 participantes é agravada pelo fato de que ao assumir a coordenação do colegiado compulsoriamente assume outras frentes de trabalho:

> Eu não sei algumas formalidades que são necessárias em algumas instâncias, Às vezes é complicado por eu não conseguir ser formal [...] Eu falo em termos de tratamento que a academia lhe cobra; a academia lhe cobra uma linguagem acadêmica, uma formalidade que, às vezes, eu não consigo me adequar. Quando vai para uma instância representativa, eu fico desconfortável, eu acho que eu não consigo ser coordenadora naquele espaço (CCG 06).

> 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).

> 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).

Além da sobrecarga de trabalho, alguns participantes 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 participantes, 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 necessitam rever seus procedimentos, garantir que esses passem a adotar tramitação mais eficiente e eficaz, sem perder de vista a ética, a legalidade e a transparência, importantes 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 participantes, 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. Já tentei, mas a maioria das vezes eu fico extremamente alterada e desgostosa com aquilo e, digo: “— não é assim que as pessoas conversam, e a delicadeza, postura e a educação fazem parte de uma educação de berço, inclusive familiar, e que eu não tolero esse tipo de postura”. [...] Eu tenho respirado profundo, contado até 10 vezes e orado, se é que se pode levar em consideração a questão religiosa. Se algo mexe muito comigo, que eu não suporto e não tolero é a falta de respeito, seja de professor com professor, do professor com o aluno ou de aluno com aluno (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. Não pode alterar com os outros, não poder partir para nenhum tipo de agressão, porque no final quem responde é você, então tem que ter muita paciência... 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. Não ofender tanto o aluno, quanto o professor, e tentar chegar num equilíbrio. Se eu ver que não tem jeito, infelizmente eu parto para a Direção de Centro resolver, porque o Colegiado não tem mais condições de resolver (CCG 02).

> Eu acho que são algumas posturas equivocadas de alguns professores no sentido dessa relação com o que é público, o que é público é de todos, então a gente precisa ter esse comprometimento. Muitas vezes, você precisa estar sinalizando ao professor. 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 consensos e cooperação a partir do embate de proposições distintas, pois ele instiga o aprofundamento das soluções mais adequadas para as diversas situações institucionais, desafia o pensamento crítico dos sujeitos envolvidos e 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 muita tensa nos primeiros meses (CCG 02).

> O que incomoda eu acho que é você, porventura, se sentir sozinho, nadando contra a maré, sozinho, solitário num barco, sem conseguir apoio, tentando fazer alguma coisa e perceber que você não tem lastro com os seus pares. Que você não consegue encontrar suporte. Isso é completamente desmotivador, é uma solidão que incomoda completamente (CCG 12).

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 ao mesmo 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 e técnicos administrativos que exercem suas funções nos diversos setores com os quais o coordenador dialoga, 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 participantes, 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. Mas aí tem outras atribuições: convocação de reunião, e aí vai uma série de atribuições que são do coordenador, que eu brinco às vezes: eu me sinto uma deusa, porque o coordenador faz tudo. É ele que delibera tudo, que convoca tudo. Eu acho que é muita atribuição, inclusive, vai para além do que, na realidade, a gente deveria fazer. 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).

> Não sei. 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).

> Não me sinto confortável para dizer que na maioria das vezes o professor teria uma atitude inflexível porque isso é uma coisa que eu nunca precisei dialogar diretamente. Mas, eu acho que tem uma certa dificuldade em entrar no que está colocado como autonomia de sala de aula. Tem um certo melindre em se questionar acerca disso. De qualquer modo, parece que está questionando a competência do professor, a sua formação acadêmica e não exatamente discutindo sobre metodologia de ensino, sobre práticas pedagógicas. Acho que de forma geral tem sim uma dificuldade de entrar nessa seara aí (CCG 11).

A quase unanimidade dos participantes 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 didático-pedagógica; junto aos técnicos e junto aos demais gestores. Entretanto, 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 participantes da pesquisa 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 participantes, nem mesmo nas instâncias superiores a formação dos coordenadores de colegiado tem sido pautada, conforme evidencia o depoimento na sequencia.

> 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 participantes ter mencionado algumas competências inerentes a atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação, é visível a falta de clareza sobre

as competências e saberes de cunho pedagógico. Nessa vertente, também fica evidente a necessidade do desenvolvimento de competências relativas à gestão pública.

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 estudantes 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 participantes 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 expectativa de ações e conteúdos de natureza pedagógica, como se pode verificar nos depoimentos a seguir:

> Um segundo ponto é realmente 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. É lógico que isso às vezes é caro, não é um processo simples; é um processo que pode ser bastante custoso porque você não tem uniformidade nos processos sucessivos de coordenação e assim o custo de promover uma formação continuada ficaria muito alto em razão de que você teria que fazer isso pontualmente para cada um dos colegiados, para cada momento. 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. E 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 necessária para a atuação do coordenador de colegiado de curso de graduação, posto ser ela uma das suas atribuições. Assim, esse movimento de pensar no trabalho dos docentes que coordena se coloca como um desafio para a própria formação docente, 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 participantes como estratégia de aprimoramento da atuação dos colegiados, como evidenciam os depoimentos:

> Hoje eles 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. Esse espaço coletivo para nós foi sensacional, apesar de a gente manter um pouco a privacidade com o discente que é essencial também para conversa, até com o docente também, não só com o discente. Hoje, aquela sala dos coordenadores de Colegiados de todos os cursos que você viu, que é uma sala coletiva, isso foi muito bom para nós, porque nós interagimos muito bem, nós trocamos muito, nós nos informamos, nós nos atualizamos. 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 interseção 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. Todavia, essas duas consequências não são associadas, pelos participantes. 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, pessoal e profissional. Porém, esse processo, para avançar na direção da melhoria da qualidade do ensino e da superação da lógica cartorial de funcionamento dos colegiados, pressupõe o fortalecimento da dimensão pedagógica, portanto a 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).

Ao considerar que os coordenadores são pessoas, com histórias de vida e concepções implícitas sobre a universidade e sobre a função que ocupam e os desafios da sua prática a formação necessita partir desses aspectos. Por isso, faz-se necessário investir no

desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais complexas, bem como na ressignificação de atitudes e valores.

Considerando a dimensão da pessoa do docente, é fundamental compreender que esta interfere na atuação profissional, e esse raciocínio também é válido para o coordenador de colegiado de curso de graduação. Dessa maneira, sugere-se que a formação dos coordenadores parta dos dilemas da prática, da reflexão sobre as suas formas de agir diante destes problemas, sobre as representações, crenças e estereótipos que podem estar na base de suas ações.

A reflexão e a construção de estratégias de superação dos desafios e constrangimentos que se colocam ao trabalho do coordenador de colegiado de graduação sugere a necessidade de contrastes entre esses polos, 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 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”.

O desfecho da discussão dessa inferência indica que 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.

Apesar de alguns participantes da pesquisa indicarem que não tiveram formação pedagógica, tampouco de gestão, ao longo da sua formação acadêmica, certas posições parecem ratificar que a necessidade é “do outro”, por vezes esquecendo que os coordenadores 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 do 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.

A discussão realizada até aqui, a partir das questões de pesquisa e com base nas inferências construídas, tornou possível responder o objetivo geral do estudo, qual seja, compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino.

Os resultados apontam que a qualidade do ensino é bastante valorizada pelos participantes, sendo unânime a afirmação da necessidade de sua conquista. Todavia, a qualidade do ensino parece, ainda, ser pouco compreendida; o que se evidencia na dificuldade de expressarem, de forma clara, seu significado tanto do ponto de vista conceptual quanto procedimental.

Assim, a representação de qualidade é, essencialmente, associada, a determinadas condições (de trabalho, institucionais, materiais, pessoais, dentre outras) para sua concretização e fracamente a características e critérios para avaliação de sua consecução. Nesse sentido, destacam, entre outras: condições de trabalho docente de naturezas diversas (gestão, infraestrutura, pessoal, redução do número de estudantes por turma, entre outras); gestão institucional participativa e inclusiva; formação pedagógica dos docentes.

Em consonância com essa representação de qualidade do ensino, concebem que a contribuição da coordenação do colegiado para a sua implementação se dá mediante o investimento nesse propósito, junto aos diversos órgãos da universidade, visando à garantia das condições materiais e de trabalho e, por meio do acompanhamento do docente e de sua formação pedagógica.

O acompanhamento e a formação pedagógica, entretanto, ainda aparecem de forma vaga e com dúvidas sobre a quem efetivamente compete (ao colegiado, ao NDE, à administração central). Dúvidas que se expressam, principalmente, quando revelam conceber a formação na perspectiva de cursos formais, ao que tudo indica desconectados dos desafios cotidianos da docência. Dessa forma, embora façam referência à importância de criação pelo colegiado de espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente, esses não parecem ser assumidos como contextos de formação pedagógica.

Em diversos depoimentos, o acompanhamento pedagógico se aproxima de uma lógica prescritiva, de ter que chamar atenção dos docentes acerca de aspectos básicos da prática de

ensino e das bases institucionais, que eles em tese deveriam conhecer; de enquadramento ao instituído, essencialmente legalista e pouco provocadora de reflexões e transformações das representações e práticas dos docentes. Esses elementos sugerem fragilidades pedagógicas e falta de clareza sobre o processo de aprendizagem e mudança sobre como o coordenador, na condição de facilitador da aprendizagem, neste caso dos pares, pode contribuir para que ações transformadoras aconteçam de forma construtiva, com sentido para si.

Entretanto, essas vulnerabilidades, percebidas no outro, ou seja, no docente, não são claramente reconhecidas em si, portanto, não são percebidas como dificuldades à superação da lógica cartorial de funcionamento do colegiado que denunciam. Aspecto que se evidencia, por exemplo, quando alegam a escassa colaboração dos demais membros do colegiado diante do excesso de atividades cotidianas, que provoca sentimentos de isolamento e solidão, sem se darem conta da própria dificuldade de assumir o papel de agente de mudança e, consequentemente, de formador, no interior do próprio colegiado.

Nessa mesma perspectiva, cabe destacar que a unanimidade dos participantes reconheceu, ainda, que os maiores desafios enfrentados pelos coordenadores têm relação com os conflitos nas relações interpessoais, as quais possuem um papel fundamental no envolvimento dos diferentes atores que atuam no curso, mas que ainda não tem encontrado as melhores formas de superar e mudar o curso dessa história.

Diante da gama enorme de atribuições atuais do colegiado e, ainda, daquelas decorrentes da perspectiva desafiante de implementar outra dinâmica a este órgão, ao ultrapassar a lógica cartorial de funcionamento, vários participantes apontaram a necessidade de apoio institucional efetivo no sentido de garantir as condições de trabalho para os coordenadores e os docentes; a disponibilização de pessoal técnico-administrativo; investimento no compartilhamento de experiências entre os coordenadores dos diversos cursos ofertados pelos centros de ensino que compõem a universidade, bem como o envolvimento dos docentes em projetos coletivos, em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, os dados da pesquisa nos permitiram compreender que para que a função da coordenação seja catalisadora, no sentido de aproximar as pessoas (gestores, docentes, técnicos e estudantes), desenvolver as atividades de rotina e trabalhar de forma estratégica no âmbito do curso, é necessário compromisso com o desenvolvimento do projeto institucional, com a transformação do curso de graduação, com a melhoria da qualidade do ensino e, principalmente, com a formação integral dos estudantes, sendo essa tarefa da responsabilidade de toda comunidade acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade do ensino no contexto da universidade brasileira ainda é um tema pouco investigado e pouco compreendido, embora alvo de muito discurso na academia, especialmente, por parte dos gestores. Esta pesquisa visou contribuir para reduzir esta lacuna, colocando em evidencia um conjunto de aspectos das concepções e práticas de doze docentes, coordenadores de colegiados de curso de graduação de uma universidade pública federal relacionadas à qualidade do ensino e à contribuição deste órgão para a sua conquista.

Relativamente à qualidade do ensino de graduação, o debate até aqui empreendido indica que apesar da importância da conquista da qualidade de ensino ser muito afirmada, os participantes desta pesquisa têm dificuldade de expressar seus atributos e sentidos, em outros termos, critérios e indicadores capazes de orientar sua consecução e avaliação acerca do seu atingimento. Cabe destacar que 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 participantes.

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, cidadão e profissional; e, portanto, seria oportuno envolver um conjunto de atributos (senso crítico, liberdade de expressão, domínios de leitura, escrita, interpretação, criatividade, curiosidade, capacidade argumentativa, de análise e de síntese, bem como atitude ética, compromisso social, dentre outras), o que implica empreender uma formação que parte da história do estudante, das suas origens sociais, e se materializa num currículo com arranjo interdisciplinar e inovador capaz de fazer a diferença na sua formação.

A qualidade do ensino, segundo os participantes, é concebida e, principalmente, relacionada aos meios para sua própria obtenção, ou seja, como sinônimo de condições (de infraestrutura, materiais, de pessoal, etc) que a universidade deve promover para viabilizar sua concretização. Em sintonia com a concepção de qualidade do ensino associada aos meios e não aos fins do processo formativo, os participantes 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, dessas condições materiais e de trabalho.

A despeito da percepção da necessidade do Colegiado contribuir para a formação pedagógica dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino aparecer ainda de forma tímida entre os participantes, esse é um dado relevante num contexto mais geral de

burocratização e esvaziamento deste órgão. Decorre da reflexão acerca do agravamento dos problemas do cotidiano do processo de ensino-aprendizagem e das tensões na relação professor-estudantes na universidade que desafiam os Colegiados e coordenadores a enfrentá-los de forma protagonista e transformadora.

Todavia esta percepção se esbarra na realidade apontada pela maioria dos coordenadores do colegiado de curso de graduação de que não sabe planejar e executar ações de formação para os docentes universitários, já que muitos não são formados na área de educação e jamais participaram de uma formação que os habilitassem para atividades de gestão e de concepção e coordenação de programas de formação docente.

Os argumentos dos participantes são compreensíveis, na medida em que, historicamente, foi construída a representação de docente universitário centrada no domínio de conhecimentos específicos das matérias a serem ensinadas, desconsiderando-se a necessidade do domínio de saberes pedagógicos. Representação que explica a ausência de orientações legais e de espaços institucionais de apoio à formação para a docência. Ademais, os Colegiados de Curso das universidades nascem vinculados a uma estrutura administrativa, cuja cultura enraizada confere primazia ao burocrático em detrimento de ações de natureza educativa.

Este cenário traduzido nos argumentos dos sujeitos da pesquisa explicam a concepção de formação docente dos participantes, revelada pelos dados, numa lógica simplista, conteudista e prescritiva, centrada muito mais no produto da formação do que num processo continuo, sempre inacabado e gerador de uma reflexão sobre a prática, com perspectivas de transformação no ensino. Formação 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. Entretanto, alguns desses coordenadores desenvolvem ações de caráter informal, dialógico e participativo, mas não conseguem enxergar que para além da natureza gerencial elas possuem uma natureza, também, formativa, na medida em que tais ações provocam os docentes a refletirem sobre suas posturas e concepções e a transformarem, em certa medida, determinadas práticas educativas.

Em decorrência do reconhecimento da falta de competência para liderarem processos formativos, de acordo com a perspectiva restrita a cursos, mas também por identificarem que regimentalmente esta tarefa não lhes compete, e por isso não teriam autoridade para desenvolvê-las, os participantes do estudo acreditam que as ações formativas, assumidas

como política institucional da universidade devem ser capitaneadas pela Pró-Reitoria de Graduação, em articulação com os Centros de Ensino.

Os coordenadores demonstram preocupação com 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 conselheiros. Cabe ressaltar, porém, que ainda que a IES construa espaços e medidas de apoio à formação dos docentes, as estratégias de mobilização precisam ser essencialmente dialógicas, para que os docentes sintam-se à vontade para participar espontaneamente. Diferente disso acreditamos que as ações formativas podem ter pouco ou nenhum efeito.

Além de justificar a ausência de competências para empreenderem processos formativos dos docentes, a quase totalidade dos participantes apontou que o excesso de trabalho burocrático na coordenação dificulta sobremaneira uma ação mais protagonista junto ao curso de modo geral, e aos docentes e estudantes de modo mais específico, já que a natureza da função envolve planejamento acadêmico, elaboração, abertura e despacho de processos, confecção de ordem 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, muitas vezes sem a ajuda dos pares e da vice-coordenação. Ademais, apontam de forma unanime a falta de apoio técnico e administrativo aos colegiados o que gera uma sobrecarga de trabalho.

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 participantes dizem que estão buscando caminhar nessa direção, através de uma mediação imparcial, ética e respeitosa, mas clamam por diferentes fontes de ajuda, para chegarem ao patamar que aspiram: conseguirem construir um padrão de qualidade no curso e um nível de participação significativo.

Os resultados apontam que, na perspectiva dos coordenadores de colegiado, participantes da pesquisa, a melhoria da qualidade do ensino, pressupõe o investimento, por parte dos gestores da universidade, numa lógica participativa, pautada pelo diálogo entre os diversos atores (gestores universitários em geral, docentes, técnicos administrativos e discentes), o que segundo eles é uma questão fundamental e urgente.

Essa lógica parece ser adotada pela maioria dos coordenadores participantes da pesquisa na condução dos colegiados, entretanto, é perceptível que eles nem sempre se sentem capacitados para liderar processos grupais, lidar com situações de conflito, com o

descompromisso e resistências em participar de ações propostas pelo colegiado de alguns docentes, com o medo dos estudantes de represália dos docentes – o que os impedem de expor suas críticas e reivindicar soluções, dentre outras situações.

Dessa forma, os resultados indicam contradições e ambivalências entre os discursos sobre a qualidade do ensino e os discursos sobre suas práticas. De um lado, verbalizam a importância do diálogo, da negociação, do compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes para a concretização da qualidade do ensino, indicando a adesão intuitiva a uma perspectiva construtivista de gestão e de formação docente e, do outro lado, um discurso de culpabilização dos docentes, tentativa 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 e de gestão que na condição de coordenador precisam ser compreendidas e enfrentadas.

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 com os quais se deparam, atuam com base em antigas crenças, atitudes e estereótipos. A disposição para 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 para os coordenadores de curso.

Os coordenadores de Colegiado de Cursos de graduação, docentes universitários que, por indicação dos pares, assumem o papel de gestor do curso, por sua dupla atuação profissional – docente e gestor – têm a responsabilidade de serem exemplos no planejamento pedagógico, nas práticas de ensino e de avaliação 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 conhecer. Como gestores, agem como “guardiões” do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no qual 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 cidadã e profissional.

Esses elementos indicam a necessidade de investimento na formação pedagógica e no exercício da gestão democrática dos coordenadores de forma que eles sejam capazes de fazer a transição do colegiado, de um lugar esvaziado de sentido, burocrático e cartorial para um espaço de produção coletiva, capaz de pensar, agir e sensibilizar as pessoas para um compromisso social com a qualidade do ensino numa perspectiva inclusiva e democrática. Ampliando assim sua condição de órgão deliberativo sobre as questões alusivas ao ensino superior e à promoção da sua qualidade, e de investir na 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 cidadãs, como esperado pelos participantes.

Assumir-se o protagonismo na gestão do colegiado requer que o coordenador assuma a liderança acadêmica, comprometida com o currículo do curso – o ensino de graduação, disposto e capacitado a provocar a motivação docente e a colocar toda a sua competência técnica, administrativa, científica e relacional, a serviço do pedagógico, contribuindo assim para que a instituição ressignifique formalmente o papel do colegiado e assegure as condições para essa virada.

Os resultados desta pesquisa apontam que a conquista da qualidade do ensino democrática, inclusiva, capaz de formar profissionais críticos, investigativos, reflexivos, éticos e autônomos, em condições de atuarem de forma protagonista em contextos incertos, caóticos e supercomplexos que são vivenciados na contemporaneidade, pressupõe um processo contínuo, sistemático, coletivo e institucionalizado de reflexão e busca de transformação do processo de ensino-aprendizagem por parte dos docentes e discentes. E, ainda, que os Colegiados de Cursos de graduação, por estarem diretamente implicados neste contexto, por serem desafiados cotidianamente a enfrentar situações dilemáticas que exigem soluções coerentes com um processo formativo qualificado, como anunciado acima, precisariam assumir um papel menos cartorial e burocrático e mais potencializador de mudanças coletivas. Esse é o desejo e a disposição dos coordenadores participantes desta pesquisa. A nossa expectativa é que tais resultados possam desencadear reflexões e o delineamento de ações dos órgãos superiores de gestão das universidades na perspectiva de ressignificar, formalmente e na prática, o papel do Colegiado de Curso, através de um processo de participação coletiva, no qual os coordenadores sejam efetivamente envolvidos.

Acreditamos, ainda, que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para os coordenadores construírem projetos de gestão que lhes assegurem um papel mais protagonista inclusive no sentido do assessoramento aos docentes, através de ações de conscientização, de reflexão sobre a prática pedagógica e de valorização do ensino superior. Poderão, ainda,

induzir a universidade a repensar as suas políticas institucionais ao investirem em estratégias e ações voltadas para a qualidade do ensino, dentre as quais o acompanhamento e avaliação coerentes do trabalho dos coordenadores dos Colegiados de Cursos, assegurando o adequado suporte técnico, administrativo, de pessoal e de condições materiais. Além disso, poderão agregar conhecimentos para o campo da docência universitária, especialmente, em termos da contribuição do colegiado para a conquista da qualidade do ensino e para a formação permanente da docência universitária.

Imaginamos que para caminhar nessa perspectiva algumas inciativas dos Colegiados, com o apoio e adesão efetiva da gestão superior das universidades, poderiam ser adotadas:

- 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 construção de redes de colaboração e sistemas de parceria entre os Colegiados e o Núcleo Docente Estruturante também se mostram bastante pertinentes, seja para que os membros das duas instâncias assumam um papel transformador no curso, seja para pensarem conjuntamente no processo de formação dos docentes.
- A abertura de um canal de diálogo com todos os atores do curso, com vistas a diagnosticar os dilemas que obstaculizam a qualidade do ensino se coloca como uma ação de rotina, desejável de ser assumida como pauta coletiva. Nesse processo o trabalho de mobilização dos coordenadores de graduação é fundamental, pois agrega as pessoas e as estimulam na busca de resultados comuns.
- O acompanhamento dos estudantes no primeiro ano do curso e a socialização e reflexão coletiva das suas dificuldades é uma medida que revela atenção e acolhimento e contribui para a minimização da retenção e da evasão. Sendo assim, a realização de reuniões com esse propósito, aliado ao tratamento das questões pedagógicas permite que os docentes conheçam as especificidades dos alunos e, por sua vez, que eles assumam um compromisso com a sua permanência na universidade.
- A realização de investigações sobre o perfil dos estudantes universitários matriculados no curso pode indicar caminhos importantes ao coordenador de graduação no tocante a questão da qualidade do ensino, envolvendo os membros do colegiado tanto no

processo de construção do objeto, quanto no tratamento e análise dos dados dos dados e publicação da experiência. Essa iniciativa concorre para tornar o colegiado um espaço de produção e difusão de conhecimentos sobre a própria prática de gestão e do trabalho pedagógico, contribuindo para se desprender da cartorialidade que marca a função atualmente.

- A disponibilidade para ouvir as dificuldades dos docentes e a convocação periódica para discutir sobre as suas necessidades formativas e o planejamento de ações de formação no intuito de saná-las para que a qualidade do processo pedagógico que dirigem favoreça a melhoria da qualidade da formação dos estudantes universitários, bem como buscar meios de socializar entre os pares as boas práticas de ensino, reconhecendo seu potencial formativo.
- A realização de reuniões com os docentes para discutir os resultados das avaliações institucionais e os relatórios de gestão do Centro de Ensino, nomeadamente das questões que têm relação íntima com o curso de graduação que coordenam. Afinal, depreender informações relativas ao andamento do curso é um importante indicador para pensar nas alternativas de superação dos problemas existentes, os quais interferem no seu sucesso.

As ações sugeridas apontam a reflexão e a construção coletiva empática, solidária e não julgadora nem punitiva, como caminho profícuo para a conquista da qualidade do ensino na universidade, capaz de provocar mudança de atitudes, inovação das práticas, 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 conecta com o conceito de formação na perspectiva do 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.

Conforme os próprios participantes, a pesquisa provocou um mergulho nas suas práticas no colegiado dos cursos que coordenam, bem como que se dessem conta de como a função de coordenador de Colegiado de Cursos tem sido vista na universidade. Tal mergulho foi possibilitado porque se sentiram acolhidos e escutados nos seus desabafos, revelando uma perspectiva importante de articulação entre o pensar, sentir e agir, que contribuiu para o crescimento pessoal e profissional, porque se sentiram desafiados e, sobretudo, porque não foi uma entrevista tradicional, com perguntas e respostas, mas um espaço de reflexão com metodologia de pesquisa imaginativa, através de situações-problemas que remetem ao trabalho do coordenador.

Na visão deles, a tônica da própria entrevista, motivada pelos incidentes críticos foi formativa, pois tiveram a oportunidade de pensar e argumentar sobre vários aspectos da função gestora que exercem, alguns dos quais não conseguem tratar no dia a dia da gestão do colegiado por falta de tempo, de oportunidade e do automatismo.

Nesse sentido, cabe destacar que os incidentes críticos revelaram-se importantes dispositivos de coleta de dados, com um valor de formação notório. Primeiro porque apresentaram situações reais do cotidiano das coordenações de colegiados dos cursos de graduação da universidade, compartilhadas por coordenadores e ex-coordenadores, segundo porque fizeram com que os participantes da pesquisa refletissem e tomassem uma posição, pondo-se a pensar como agiriam se elas ocorressem no curso que coordenam.

A pesquisa deixou marcas positivas nos participantes e no pesquisador, por nossa condição de sujeito implicado. Seu caráter reflexivo foi decisivo e provocador de uma identidade profissional militante e preocupada com a docência, com a função social do ensino e com as necessidades formativas tanto docentes, quanto de gestores universitários, nesse caso de coordenadores de colegiado de graduação.

Foram muitos os momentos, contextos e atores que nesta trajetória de pesquisa provocaram-me reflexões e desequilíbrios cognitivos, essencialmente formativos para minha condição de docente e gestor. Merecem destaque neste sentido as contribuições da banca de qualificação, que deram importantes contribuições para a lapidação do objeto de estudo, dado o compromisso dos seus membros com a leitura do trabalho. Assim como a experiência de doutorado sanduiche na Universidade do Minho (UMinho-Portugal), lá denominado de Estágio Cientifico Avançado no Instituto de Educação (IE), sob a orientação da professora Doutora Flávia Vieira. Nessa oportunidade, a acolhida afetuosa, as orientações desafiantes, as trocas, a participação nos eventos organizados pelo Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP-IE/UM), no quais tive a oportunidade de mediar mesas de discussão, além de fazer intervenções e a indicação para participar de eventos em outras universidades portuguesas, a exemplo das Universidades de Aveiro (UAveiro) e do Porto (UPorto), foram muito valiosas.

Nessa perspectiva, cabe destacar também a valiosa contribuição das sessões de orientação tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico e da prática docente. As aprendizagens no processo de orientação serão sempre lembradas como lições do presente, com possibilidades de iluminação do futuro, na minha caminhada como docente universitário e como pesquisador do ensino superior e formador de professores.

Momentos marcantes e essencialmente formativos para minha condição de docente e como gestor foram vivenciados ainda na disciplina optativa do PPGEDUC/UNEB, intitulada "Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos", lecionada com base na concepção de ensino com pesquisa. Nela pudemos conhecer conceitos, práticas e as tensões desse campo epistemológico, além de experimentar, pela via da investigação da Pedagogia, a aventura desafiadora de conhecer mais sobre a docência universitária a partir do mergulho sobre a complexidade do ato de ensinar e aprender sobre o ofício de mestre, através do diálogo com três docentes de distintas IES e áreas de conhecimento, em uma atividade de pesquisa que realizamos à época na companhia de mais dois colegas.

Nessa trajetória formativa foi fundamental a participação e envolvimento no Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), composto por pessoas diversas (alunos de iniciação, docentes universitários, orientados de mestrado e doutorado, ex-orientados e interessados nos temas de interesse do grupo), cooperativas, produtivas, companheiras e preocupadas com os rumos da Docência Universitária, com várias frentes de trabalho, e nas quais pude vivenciar e contribuir tanto nas investigações desenvolvidas pelo grupo, quanto na organização do volume 3, da produção editorial denominada Série Práxis e Docência Universitária.

Concluído o estudo, considerando o objetivo central e as questões que nos puseram a investigar, ao invés de dizermos que esse é ponto de chegada, na verdade nos deparamos com um ponto de partida, na medida em que a busca efetiva pela melhoria da qualidade do ensino na universidade, tal como a formação docente, não se esgotam, e, portanto, devem ser alvo de novas pesquisas. Esperamos que essas venham a ser 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 superior, de profissionais da docência universitária, de técnicos administrativos e dos estudantes universitários, dentro da parte que cabe a cada ator social.

Nossa disposição após a conclusão deste estudo é de realizar rodas de conversa com os dirigentes dos Centros de Ensino e Coordenadores de Colegiados das diferentes unidades da UFRB para compartilhar e debater seus resultados. Ademais, pretendemos conceder ao Reitor e a Pró-reitora de Graduação cópia desta tese e me dispor para participar de discussões sobre o tema abordado.

**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.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 129, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

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 Ensinagem 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.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: BRESSER PEREIRA, L. C; GRAU, N. C. (Orgs.). **O público não-estatal 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.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Coleção Ciências da Educação**, n° 12. Portugal: Porto, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

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 2011-2020**. 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 < >. 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 acadêmic**a: 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 contemporáneos para la pedagogía universitária: 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 universitário: ? un rol que se conforma en la acción? El trayecto de formación del assessor. In: In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El Asesor pedagógico**: entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila, p.179 – 213, 2012.

FLANAGAN, J. C. A técnica do incidente crítico. **Arq. bras. Psic. apl**., Rio de Janeiro, 25 (2) :99-141, abr./jun. 1973.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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 Pedago, 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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. **In:** GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

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.

ISAIA, S. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4o grau**s: 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 Pedago, 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 Pedago, 2009. Cap. 2.

KREMER, J. M. A técnica do incidente crítico. **R. Esc. Bibliotecon**. UFMG, belo Horizonte, 9(2):165-76, set.1980.

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.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

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.

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, pp. 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. ISSN 1646-4990

MARCH, A. F. A **profesionalicion da docencia:** a resposta aos retos do processo de converxerncia 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.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

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.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento***:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1993.

MONEREO, C.; POZO, J. I.. **La universidad ante la nueva cultura educativa**: enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Editorial Sintesis, 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 ensñar y aprende. In: POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (Coords.) **Psicología del aprendizaje universitario**: la formación en competências. Madrid, Espanha: Morata, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. CAP 1.

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.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.; SARTOR, C. D.. **Pesquisando...:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/CESPI/USU, 1999.

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 universitário**. Sevilla: Universidad de Sevilha, 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.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (Orgs.). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. **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, 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.

SOARES, S. R**.** 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.

SOARES, S. R. 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 FAEEBA** – 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.

STAKE, R. E. Case studies. **In:** DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, p. 435-454, 1994.

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.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

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. **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.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto. 6 ed. S Paulo, Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. (2006). **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.

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

# APÊNDICES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**MENSAGEM DE E-MAIL AOS COORDENADORES E/OU VICE COORDENADORES – APÊNDICE I**

**Aos Senhores:** Mensagem coletiva
**Assunto:** Pedido de colaboração aos coordenadores e vice coordenadores de colegiado de curso de graduação e/ou egressos da função

Prezados/as gestores/as,

Mantenho contato com os/as senhores/as, meus colegas de docência e de gestão de colegiado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a fim de lhes pedir um apoio para a minha pesquisa de doutoramento na área de Educação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem como objetivo principal compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino.

A fim de construir um instrumento de pesquisa, que será utilizado com os participantes, no qual lhes será pedido que analisem situações problemáticas vividas no desempenho da coordenação de curso, solicito dos senhores compartilhar comigo uma ou mais situações, dilemas e incidentes do cotidiano da função de coordenação do colegiado referentes à relação entre professor e aluno(s), dos alunos entre si, entre professores e de professores com a equipe de coordenação.

Seria interessante que nesse relato de vossa experiência, se reportando a questões de natureza pedagógica, fosse indicado, brevemente, o fato ocorrido, a solução dada ao problema e por quê; e, no caso de não ter sido dada uma solução, explicar os motivos. Favor evitar qualquer elemento que possibilite a identificação de pessoas, cursos, etc., de modo a garantir o anonimato dos sujeitos referidos.

Embora os testemunhos socializados pelos senhores não venham a ser efetivamente usados na tese de doutoramento, eles serão tratados com rigor acadêmico-científico e confidencialidade, visto que suas identidades serão preservadas em todos os momentos da pesquisa. Após a finalização do estudo, assumimos o compromisso de partilhar os seus resultados na universidade, num seminário com os coordenadores e os vices coordenadores de colegiado.

Desde já agradeço a gentileza e disponibilidade dos/as senhores/as, solicitando que me enviem o relato até ao dia 20 de fevereiro de 2015, para o meu e-mail: neiltons_rh@yahoo.com.br. Qualquer dúvida estou a disposição.

Atenciosamente,

Neilton da Silva
Servidor docente do CCAAB/UFRB
Doutorando em Educação pelo PPGEduC/UNEB

Orientadora do doutoramento
Profa. Dra. Sandra Regina Soares (UNEB)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**CARTA CONVITE AO PARTICIPANTE DA PESQUISA– APÊNDICE II**

**A(a) Sr(a).: _____**
**Função:** Coordenador(a) de Colegiado de Curso de Graduação
**Assunto:** Convite para participação em pesquisa de doutoramento em Educação

É com imensa satisfação que convidamos V. Sa. para participar de uma pesquisa em nível de doutorado, na área de Educação Superior. A investigação está registrada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo título é "**Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública**: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação", e objetiva compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino.

A justificativa do convite a(o) senhor(a), se deve a sua atuação profissional no âmbito da UFRB. Seu olhar de gestor(a) e a sua voz revelam-se de fundamental importância para esta pesquisa, haja vista sua contribuição à construção da universidade e ao seu desenvolvimento institucional. Além disso, trata-se de um momento oportuno para pensar sobre as suas ações e sua função social na IES.

Quanto ao meu lugar de pesquisador, em sendo um profissional implicado, já que faço parte do quadro efetivo da UFRB, com experiência profissional no âmbito da coordenação de colegiado, desejo que os resultados da pesquisa subsidiem a tomada de decisão dos gestores executivos e locais, nos processos atinentes à formação pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente, com o propósito de conquistar a Qualidade do Ensino Superior.

Desde já lhe agradeço pela colaboração, ao tempo em que aguardo a sinalização positiva por sua parte, para darmos encaminhamentos aos trâmites da pesquisa, que consistirá, inicialmente, de um diálogo pessoal para apresentarmos os seus objetivos, assinarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizarmos as demais etapas.

Atenciosamente,

Neilton da Silva
Servidor docente da UFRB
Doutorando em Educação pela UNEB
SIAPE 1567525

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – APÊNDICE III

**Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.**

A pesquisa de doutoramento para a qual o (a) senhor(a) está sendo convidado (a) a participar intitula-se "**Qualidade do ensino como conquista colegiada numa universidade pública**: o protagonismo de coordenadores de cursos de graduação", e está ligada à linha (Lpq2) – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo objetivo é compreender as concepções e práticas dos coordenadores sobre a contribuição do colegiado de curso de graduação para a formação docente e melhoria da qualidade do ensino. A pesquisa está cadastrada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A responsabilidade da investigação é do doutorando e pesquisador Neilton da Silva, que se encontra sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Soares. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, tratando-se de um estudo de caso, que se utiliza do instrumento entrevista, guiada por um roteiro de questões abertas, e da técnica dos incidentes críticos de natureza pedagógica, visando a coleta de dados e informações.

Os sujeitos do estudo são coordenadores de colegiado de curso de graduação e sua participação dar-se-á em sessão dialógica com duração prevista de 01 hora e 30 minutos. Nesse sentido, solicitamos aprovação para gravar em áudio as interações durante a entrevista, de modo a permitir uma análise detalhada e com maior rigor científico. Os informantes convidados para a pesquisa são voluntários e, portanto, não haverá qualquer tipo de pagamento ou gratificação financeira.

Os resultados do estudo podem subsidiar o aperfeiçoamento da política institucional focada no ensino e nos profissionais da docência, favorecendo a tomada de decisão e a melhoria de processos de gestão universitária, além de se constituir numa oportunidade de aprendizagem e formação mútua tanto para o pesquisador, quanto para os participantes. Ao participarem da pesquisa, os coordenadores terão a possibilidade de pensar o colegiado como espaço formativo, de construção de ações, de criação de uma cultura pedagógica lastreada pelo desejo de mudança e de inovação das práticas de ensino.

Considerando o que prevê a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) toda pesquisa com seres humanos envolve algum risco para os participantes. No caso desta pesquisa, por estimular o compartilhamento e a reflexão da própria prática como coordenador de colegiado, pode ser gerado algum constrangimento aos participantes de expor certos aspectos da sua atuação. Para minimizá-los serão tomados alguns cuidados preventivos como garantia: do direito de omitir-se de responder qualquer questão ou afastar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus ou

prejuízo; de preservação da identidade dos coordenadores e seus adjuntos, sendo atribuída uma sigla, a exemplo: CCG (Coordenador de Colegiado de Graduação), seguida do número correspondente a cada participante (CGC 01 a 12); de que as informações fornecidas pelos participantes serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos, de garantia do armazenamento em local seguro e de acesso exclusivo do pesquisador, por período estimado de 5 anos, das gravações das entrevistas, e, ainda, de apoio intelectual ou emocional a qualquer participante que sentir necessidade, que poderá ser acionado mediante contato a qualquer momento após a entrevista com o pesquisador e/ou sua orientadora, esta última, além de estudiosa das práticas docentes é também psicóloga. Esses contatos poderão ser feitos inicialmente pelos e-mails e telefones: neilton@ufrb.edu.br (71 99410-8087) e ssoares@uneb.br (71 99410-8087). Ademais, qualquer dúvida de natureza ética poderá ser esclarecida junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB (CEP/UNEB), sediado na em Salvador, na Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. CEP: 41.150-000, Pavilhão Administrativo – Térreo, por telefone (71-3117-2399), ou através do e-mail (cepuneb@uneb.br).

Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Ciente da natureza desta pesquisa, de seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária.

Salvador, _____, de_____ de 2016.

--- ---

Assinatura do participante na pesquisa | Assinatura do pesquisador

---

Assinatura da orientadora

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

# FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE – APÊNDICE IV

**A) – INFORMAÇÕES PESSOAIS (marque com um X)**
**01- Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino
**02- Idade:**
( ) entre 20 a 25 ( ) entre 26 a 30 ( ) entre 31 a 35 ( ) entre 36 a 40 ( ) entre 41 a 45
( ) entre 46 a 50 ( ) entre 51 a 55 ( ) entre 56 a 60 ( ) entre 61 a 65 ( ) entre 66 a 70

**B) – FORMAÇÃO ACADÊMICA (especifique)**:
( ) Licenciatura em _____ ( ) Bacharelado em_____
( ) Especialização _____ ( ) Mestrado_____
( ) Doutorado _____ ( ) Pós-doutorado _____

**C) – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

**03- Ano de ingresso na UFRB:** _____

**04- Categoria funcional (marque um X no cargo/função que ocupa na UFRB)**
( ) Coordenador de curso de graduação
( ) Vice coordenador de curso de graduação

**05- Tempo de atuação na função assinalada acima:**
Na UFRB: _____
Noutras instituições de ensino superior: _____

**06- Enquadramento na carreira docente, atualmente (marque um X)**
( ) Titular
( ) Associado
( ) Adjunto
( ) Assistente
( ) Auxiliar

**07- Regime de trabalho:** ( ) D.E ( ) 40h ( ) 20h ( ) Outro regime _____
_
**08- Possui outro vínculo, além da UFRB?** ( ) Sim ( ) Não Caso afirmativo, qual:_____

**D) – ATIVIDADE QUE DESENVOLVE DIRETAMENTE (pode marcar mais de uma opção):**
( ) Ensino ( ) Pesquisa ( ) Extensão ( ) Gestão

**9- Tempo médio semanal dedicado a cada uma das funções abaixo:**
Ensino: ( ) 05 e 10h ( ) 10h e 20h ( ) 20h e 30h ( ) 30h e 40h ( ) 40h DE
Pesquisa: ( ) 05 e 10h ( ) 10h e 20h ( ) 20h e 30h ( ) 30h e 40h ( ) 40h DE
Extensão: ( ) 05 e 10h ( ) 10h e 20h ( ) 20h e 30h ( ) 30h e 40h ( ) 40h DE
Gestão: ( ) 05 e 10h ( ) 10h e 20h ( ) 20h e 30h ( ) 30h e 40h ( ) 40h DE

**10- No caso da coordenação do colegiado, qual tempo médio dedicado semanalmente à função?**
( ) 05 e 10h ( ) 10h e 20h ( ) 20h e 30h ( ) 30h e 40h ( ) 40h DE

**11- Órgão/Setor no qual exerce suas funções profissionais na UFRB:**
( ) Centro de Ensino/ Qual: _____
( ) Colegiado do Curso/ Qual? _____

**12- Nível(is) em que exerce a docência universitária:** ( ) Graduação ( ) Pós-graduação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

## GUIA DE ENTREVISTA – APÊNDICE V

**Informações prévias**

- Agradecer ao participante a colaboração com a pesquisa;
- Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do depoente;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista;
- Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato de que o participante é livre para responder ou abster-se;
- Explicar a questão da confidencialidade;
- Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;
- Apresentar o formulário de identificação e o termo de consentimento livre e esclarecido, e o convidar a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

1- **Para iniciar nossa entrevista vou lhe apresentar algumas situações apontadas por coordenadores de colegiado de outros cursos, sobre as quais gostaria de saber sua opinião. Cabe lembrar que não existem respostas certas ou erradas.**

**Situação-problema 01**: ESTRATÉGIA DE ENSINO

Havia queixas recorrentes dos alunos quanto ao emprego da técnica de ensino "Seminário". Segundo vários relatos, um professor de uma turma de primeiro semestre do curso, no inicio das aulas do componente curricular distribuía os temas da disciplina por equipes de alunos e apenas assistia à exposição dos mesmos, sem fazer qualquer intervenção nas aulas. Para os alunos, a ideia que passava era que o professor não queria dar aulas. Após a conclusão dos seminários foram solicitados a construir uma resenha crítica como estratégia de avaliação final. Os estudantes questionavam o professor, pois, muitos não dominavam a técnica de seminários, os conteúdos apresentados e desconheciam a técnica da resenha. Diante da indiferença do professor, os estudantes recorreram ao colegiado, que optou por assegurar a autonomia do professor na condução da sua disciplina.

- *Qual sua percepção sobre esta situação?*
- *A que atribui tais práticas docentes?*
- *Você já vivenciou situação semelhante como docente?*

- *E como coordenador, você já se deparou com queixas dessa natureza por parte dos estudantes?*
- *Em caso afirmativo como agiu? Por que?*
- *Em caso negativo como conduziria a questão no colegiado?*
- *Como o encaminhamento do colegiado chegou ao professor (e aos estudantes)? = caso afirmativo*
- *Qual a maneira mais adequada de fazer chegar ao professor (e aos estudantes) esse encaminhamento? = caso afirmativo*
- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) do professor diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*
- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) dos estudantes diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*
- *No enfrentamento dessa situação, que competências e atitudes foram (seriam) imprescindíveis ao coordenador do colegiado?*

**Situação-problema 02**: AUTORITARISMO E FALTA DE ÉTICA DOCENTE

20, dos 30 estudantes de uma disciplina (oferecida nos cursos de Licenciatura como obrigatória e para o Bacharelado como optativa), ministrada por um docente, solicitaram trancamento da matrícula fora do prazo. O professor, mesmo em estágio probatório, estava com outros problemas/processos em trâmite nos colegiados de outros cursos. Segundo os estudantes, o professor não apresentava postura ética, humilhava-os verbalizando que não podia discutir com eles, pois eles eram inferiores culturalmente em relação ao docente. O professor também impedia a entrada de alunos em sala após 10 minutos do início da aula, o que, para os estudantes que estudam à noite e dependem de transporte de outras cidades, era extremamente complicado. Além disso, o docente ameaçava os estudantes com possíveis processos civis e chegou a comentar que trocaria de carro com o dinheiro que ganhasse nestes processos.

- *Qual sua percepção sobre esta situação?*
- *A que atribui tais práticas docentes?*
- *Você já vivenciou situação semelhante como docente?*
- *E como coordenador, você já se deparou com queixas dessa natureza por parte dos estudantes?*
- *Em caso afirmativo como agiu? Por que?*
- *Em caso negativo como conduziria a questão no colegiado?*
- *Como o encaminhamento do colegiado chegou ao professor (e aos estudantes)? = caso afirmativo*
- *Qual a maneira mais adequada de fazer chegar ao professor (e aos estudantes) esse encaminhamento? = caso afirmativo*
- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) do professor diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*
- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) dos estudantes diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*
- *No enfrentamento dessa situação, que competências e atitudes foram (seriam) imprescindíveis ao coordenador do colegiado?*

**Situação-problema 03:** FALTA DE ABERTURA PARA AÇÕES FORMATIVAS

Alguns professores procuraram o coordenador do colegiado para conversar sobre metodologia e meios para desenvolver as aulas com mais qualidade. Estas demandas foram compartilhadas em reunião com os demais membros do colegiado. Após o encaminhamento do colegiado de se fazer uma reunião ampliada com todos os docentes que lecionam no curso, para pensarem numa proposta formativa que atendesse as suas necessidades, foram feitas várias tentativas, mas as reuniões para discutir a proposta eram sempre esvaziadas, situação que suscitou da parte de alguns membros a proposta de que a coordenação do colegiado deveria denunciar os professores faltosos à direção do centro de ensino pelo descompromisso em participar das ações em prol da melhoria da qualidade de ensino naquele curso.

- *Qual sua percepção sobre esta situação?*
- *Esse tipo de demanda de professores já foi apresentada ao colegiado sob a sua coordenação? = caso afirmativo*
- *O que seria desejável fazer frente a essas demandas?*
- *Quais os possíveis encaminhamentos diante dessas demandas dos docentes? = caso negativo*
- *A que atribui o desinteresse dos docentes pela temática da melhoria da qualidade do ensino de graduação?*
- *Como superar essas resistências dos docentes?*

**Situação-problema 04:** AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Discentes do segundo semestre do curso procuraram a coordenação para questionar e requerer providências sobre uma prática avaliativa do docente. O referido docente solicitou como avaliação individual final do componente curricular, a construção de um texto crítico sobre o conteúdo trabalhado no semestre. Ao finalizar o semestre, os discentes ainda não haviam tido retorno sobre a avaliação dos textos e, ao questionarem sobre tal situação, o docente solicitou uma reconstrução dos textos já que, segundo ele, os resultados não foram satisfatórios. Enfim, não houve retorno avaliativo sobre as produções textuais e os estudantes estavam inconformados com esta nova solicitação.

- *Qual sua percepção sobre esta situação?*
- *A que atribui tais práticas docentes?*
- *Você já vivenciou situação semelhante como docente?*
- *E como coordenador, você já se deparou com queixas dessa natureza por parte dos estudantes?*
- *Em caso afirmativo, como agiu? Por que?*
- *Em caso negativo, como conduziria a questão no colegiado?*
- *Como o encaminhamento do colegiado chegou ao professor (e aos estudantes)? = caso afirmativo*
- *Qual a maneira mais adequada de fazer chegar ao professor (e aos estudantes) esse encaminhamento? = caso afirmativo*
- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) do professor diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*

- *Qual a reação (resistência, animosidade, desautorização) dos estudantes diante do encaminhamento do colegiado? = caso afirmativo*
- *No enfrentamento dessa situação, que competências e atitudes foram (seriam) imprescindíveis ao coordenador do colegiado?*

2- **Além dessas, que outras situações de tensão você já vivenciou no exercício da função, na relação com professores, estudantes e mesmo com outros órgãos da gestão da universidade?**
(explorar as novas do mesmo jeito)

**3- O que essas situações revelam sobre os docentes e a qualidade do seu ensino?**

- *Na sua percepção quais as principais dificuldades e limitações dos docentes do curso relacionadas à qualidade do ensino?*
- *Em que medida as situações apresentadas afetam a qualidade do ensino?*
- *O que seria para você, qualidade do ensino ou um ensino de qualidade? (não deixar de perguntar)*
- *O que é necessário para se conquistar essa qualidade por você concebida?*
- *A quem cabe a responsabilidade principal de contribuir, investir nessa direção?*

**4- O que a coordenação tem feito no sentido de contribuir para superar essas carências/limitações dos docentes?**

- *O que mais poderia ser feito pela coordenação (e pela instituição, caso falem de coisas relacionadas à instituição, perguntar: o que a coordenação poderia fazer para provocar a instituição neste sentido?)*
- *O que dificulta caminhar nesse sentido?*
- *O que facilitaria a coordenação do colegiado desenvolver tais ações?*

**5- A partir da sua vivencia, como você caracterizaria a função da coordenação de colegiado?**

- *Quais competências você considera fundamentais para o exercício dessa função?*
- *Quais dessas competências você reconhece, na sua prática, como coordenador?*
- *Dentre essas competências, quais identifica ainda não possuir?*
- *O que têm feito para desenvolver essas competências?*
- *No exercício da coordenação do colegiado, o que mais lhe dá prazer?*
- *E o que mais lhe incomoda? Por que?*

**6 Como foi para você participar desta entrevista?**

Gostaria de acrescentar algo mais?