

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS

Maria Angélica Rodrigues Martins - Universidade Católica de Santos

m-angelica@unisantos.br

Resumo. O estudo reúne elementos para a fundamentação e organização de setores, serviços, núcleos e funções de coordenação ou gestão pedagógica de curso ou conjunto de cursos de graduação. Toma como ponto de partida uma idéia de supervisão pedagógica para explorar elementos da teoria curricular e de avaliação educacional, em especial avaliação institucional e de cursos, concebidos como dispositivos com potencial organizador da coordenação de cursos e formador dos públicos envolvidos.

Palavras-chave: Educação Superior - Cursos de Graduação - Coordenação Pedagógica

INTRODUÇÃO

O estudo reúne elementos convergentes para a fundamentação e organização de setores, serviços, núcleos e funções de coordenação ou gestão pedagógica de curso ou conjunto de cursos de graduação concebidos como espaços de formação contínua para a educação superior. Propõe que tais serviços estruturem-se sobre a tríade: currículo, avaliação e desenvolvimento profissional. Para tanto, explora elementos da teoria curricular e de avaliação educacional, em especial avaliação institucional e de cursos, concebidos como dispositivos com potencial organizador da coordenação de cursos e formador dos públicos envolvidos e recorre a contribuições de estudos sobre formação de professores.

A iniciativa de buscar fundamentos para a organização de serviço ou setor de coordenação pedagógica em instituições de educação superior (IES) encontra justificativa no quadro traçado pelo momento vivido pela educação superior brasileira e internacional o que requer novos arranjos, novas posturas. Mostra-se como uma alternativa, uma das muitas medidas necessárias ao enfrentamento da ambígua identidade de docentes e instituições.

O aprofundamento da idéia de coordenação ou gestão pedagógica e a organização de referenciais que alicercessem a organização e institucionalização desse(s) serviço(s) ou setor(e)s contribuem para a criação e afirmação de espaços de formação¹ (CUNHA, 2005) de professores e gestores acadêmicos na própria IES, sendo a coordenação um deles. E, dessa forma, pode fortalecer as identidades profissional e institucional,

Do ponto de vista acadêmico, esta reflexão encontra justificativa na possibilidade de exercitar a articulação entre os campos da educação superior, da formação de professores, da supervisão, do currículo e da avaliação educacional para dar corpo a estudo centrado na IES, com o intuito de fortalecê-la como centro de decisões políticas e pedagógicas.

Os itens que compõem este texto procuram responder às seguintes questões: O que justifica a criação, instalação e/ou oferecimento de serviço(s) ou setor(es) de coordenação pedagógica nas IES brasileiras no momento atual? Quais marcos ou pontos de referência permitem fundamentar/alicerçar o exercício da coordenação pedagógica para fazer face ao quadro descrito? Sobre quais bases assentar as relações que se estabelecem com professores e gestores acadêmicos nas ações de coordenação? Quais dispositivos, processos ou eixos permitem organizar o(s) serviço(s) ou setor(es) de coordenação?

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O cenário moldado pela educação superior em âmbito mundial reflete-se no quadro nacional e na instituição de educação superior (IES). A educação superior vive momentos de embate com o mundo do trabalho. Há tensões quanto à redefinição dos paradigmas epistemológicos sobre os quais se erigiu, quanto à ampliação do controle externo sobre suas funções e à reorganização interna para atendimento a segmentos da sociedade que até há pouco tempo não alcançavam esse nível de ensino. Tais embates refletem-se no interior da instituição e incidem fortemente sobre decisões curriculares e pedagógicas em geral.

No Brasil, além dessas questões, há que se considerar a oferta de educação superior com pelo menos quatro preocupações: a heterogeneidade e diversificação do ofertado, em termos de tipos e dimensões das instituições e modalidades de cursos; o predomínio de instituições e docentes do setor privado sobre o setor público²; as tentativas de regulação externa; a carência de tradição universitária em sentido estrito já que a primeira universidade brasileira data do início do século XX. Esse quadro clama por medidas de natureza e âmbitos variados capazes de aglutinar esforços em torno dos cursos e das IES para enfrentar seus desafios.

Complementando a ausência de tradição universitária, é preciso ter presente que os primeiros cursos superiores chegaram ao país com a família real no início do século dezanove, organizados de acordo com o modelo francês de educação superior que privilegiava a formação profissional. Para o setor privado, que registra o maior crescimento, a carência de tradição em educação superior universitária e a força da tradição francesa podem significar um empecilho ao entendimento das funções que ela pode cumprir para além da formação profissional ligeira e imediatista.

Um importante item a ser considerado quando se aborda o atual contexto da educação superior brasileira diz respeito aos vínculos complexos que os professores universitários³ mantêm com as instituições em que atuam. Tais vínculos ou relações identificam-nos e

situam-nos (MOROSINI, 2000). Dentre os que se destacam, encontra-se o determinado pela categoria administrativa da IES em que o professor atua. Atuar em uma IES pública é diferente de atuar em instituição privada, confessional ou não. Outro vínculo que influi no exercício da docência: a organização acadêmica da Instituição. Em uma universidade, o ensino sofre influência mais acentuada da pesquisa. Em faculdade isolada de setor privado, a docência assume diferentes contornos.

Apesar da variedade dos vínculos possíveis ressalta-se que, em qualquer dessas posições, a docência prevalece, uma vez que ao trabalhar com estudantes, quer em sala de aula, em orientação e realização de pesquisa ou em extensão, o professor encontra-se em situação de ensino, é alguém que conhece o que o outro precisa ou quer aprender.

Dado esse contexto, busca-se somar forças para imprimir qualidade instrumental e ética⁴ necessárias à consolidação de um sistema nacional de educação superior que transforme o discurso de democratização da oferta e de transformação social em realidade.

MARCOS OU PONTOS DE REFERÊNCIA

A investigação a respeito dos fundamentos para setor ou serviços de coordenação pedagógica por originar-se no contexto brevemente descrito apresenta quatro pontos de referência que balizam o que se proporá.

PRIMEIRO. Em decorrência da ausência de tradição universitária, da hegemonia do setor privado, do histórico de centralização da política educacional brasileira e das pressões externas para atendimento a diretrizes mercadológicas, concebe-se a IES como *locus* de formação profissional e cidadã, produtora e socializadora de conhecimentos e vanguarda crítica da sociedade, ainda que ela não desfrute do *status* oficial de universidade⁵. Constituem atributos da instituição assim concebida: disposição para mudança, atitude prospectiva, certa instabilidade e insatisfação permanentes com o *status quo*. Não importa sua organização acadêmica - universidade, centro universitário, faculdade - ou dependência administrativa - setor público ou privado, importa que assuma essa missão, como norte

A discrepância entre os setores público e privado, o elevado número de instituições privadas organizadas como faculdades isoladas, com corpo docente horista⁶, remetem o olhar e para o modo como essas instituições propõem-se realizar sua missão enquanto instituições educacionais.

A adoção desse norte amplia o espectro de ação tanto no que respeita ao estudante quanto ao professor. Quanto ao estudante, pode aproximar seu percurso formativo do profissional e cidadão requeridos pela sociedade neste momento. Quanto ao docente, sinaliza

para variedade de rotas potencializadoras de sentido ao seu desenvolvimento profissional enquanto docente, uma vez que atuará tendo como cenário a concepção de que a Instituição onde atua, universidade ou não, é concebida como se fosse.

As IES não precisam reduzir-se a celeiro de profissionais, como servidoras do Estado e/ou do mercado. Embora parecendo conflitante, ambíguo e desafiador, sua sobrevivência depende de sua flexibilidade e agilidade em formar profissionais, realizar-se como guardiãs da herança cultural e atuar como vanguarda crítica, como pontas de lança. Acredita-se que, se resguardadas essas funções, poderão gestar o novo, manter certa independência e atender as demandas de formação, uma vez que nos movimentos de atenção prospectiva e crítica ao mundo exterior e de reprodução da herança cultural cria-se o caldo de cultura necessário à constante atualização da formação profissional.

SEGUNDO. Ao estender-se à IES o entendimento da escola como centro de ação educativa e como periferia político-administrativa (LIMA, 2008), advoga-se pela construção de identidade própria, posto que a IES considera-se e funciona como centro de decisões sem ignorar suas relações de subordinação político-administrativa, mas sem se imobilizar por elas. Ressalta-se esta dimensão da autonomia institucional, devido à carência de tradição universitária e à força da organização tradicional dos cursos superiores no Brasil, somadas ao controle exercido no sentido centro-base, especialmente por meio de avaliações externas. Destaca-se que as IES do setor privado mostram-se muito vulneráveis a normas externas, com forte tendência à “reprodução normativa e à aquiescência passiva” (LIMA, 2008: 170).

A complexidade da tarefa de consolidar em uma instituição dessa natureza um serviço de coordenação pedagógica de seus cursos de graduação, encontra resposta em Nóvoa (1995), quando apresenta proposta de formação docente apoiada na tríade pessoa-profissional-instituição. Para esse autor, *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional) como espaço de trabalho e de formação envolve **gestão democrática e práticas curriculares participativas** que dão origem a redes de formação.

A gestão democrática implica na assunção de **postura dialógica** em que o outro é considerado e tratado como parceiro. Os saberes e valores pedagógicos da coordenação são estrangeiros a muitos e o mesmo se pode dizer dos saberes e valores dos docentes em relação à coordenação. Saberes e valores existem para serem partilhados, trocados e gerar novos. O diálogo como respeito às diferenças e disponibilidade à realidade constrói a segurança indispensável à própria disponibilidade (FREIRE, 1998: 152).

Pressupõe-se que “quando um indivíduo, o grupo ou a coletividade envolvem-se em qualquer atividade, em alguma medida estão sendo formados por ela.” O modo como se dá

esse envolvimento produz efeitos, a curto, médio ou longo prazo, cujo sentido antropológico é necessário “valorizar”, independente do valor ou qualidade dos resultados obtidos através de tal atividade (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 89).

TERCEIRO. Neste texto, emprega-se os termos coordenação pedagógica, gestão pedagógica e supervisão pedagógica como sinônimos, assumindo-se que cada um traz consigo possibilidades de ação distinta ou ênfases distintas ou modos como podem ser encaminhadas ou dirigidas as ações e processos de um serviço ou setor de coordenação pedagógica.

As palavras coordenação, supervisão e gestão qualificadas como pedagógicas, quando se referem a cursos ou instituições educacionais soam estranhas, redundantes, uma vez que cursos e instituições educacionais só existem em razão de um projeto educativo em vias de realização, concretização. A gestão do curso é guiada por objetivos pedagógicos, no caso, de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, por meio da ação com e sobre o professor ou corpo de professores.

No entanto, é interessante notar que, em decorrência da etimologia desses termos e da tradição teórica que carregam, eles ajudam a conferir três sentidos a este conjunto de ações que visam ao aperfeiçoamento do curso e dos com ele envolvidos. Desses três sentidos é possível derivar um conjunto de atribuições ou princípios de ação para o setor aqui intitulado coordenação pedagógica.

A gestão pedagógica dá-se como mediação que possibilita o estabelecimento de mecanismos e iniciativas desencadeadoras de processos pedagógicos, isto é, orientados pelas finalidades da educação superior e da Instituição, que envolvem o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação, os professores e gestores acadêmicos. A gestão pedagógica realiza-se como co-ordenação, com o estabelecimento conjunto ou coletivo de bases para ação, sendo este o movimento que articula diferentes níveis hierárquicos e segmentos em torno de propósitos comuns. A co-ordenação dá-se como supervisão pedagógica em seu sentido original, como um bem montado serviço de formação contínua de professores (SPERB, 1978). Propõe-se neste texto que esses processos girem em torno do currículo e da avaliação.

A gestão diz respeito ao trabalho de bastidores para garantir as ações e seu caráter pedagógico, ligado às finalidades da educação e do ensino. Requer previsão, decisão, acompanhamento e avaliação. A co-ordenação relaciona-se ao modo como essa ação ocorrerá. Pressupõe ordenação conjunta ou trabalho coletivo e articulação de setores e grupos de profissionais. A supervisão atribui-lhe o sentido, a direção, a natureza do serviço que se presta – a formação contínua dos envolvidos, inclusive dos responsáveis por ela.

As três funções encontram-se presentes nas ações de coordenação pedagógica como considerada aqui. É o equilíbrio dinâmico entre elas que garantirá a atuação com e sobre professores. Para que a ação de coordenação seja efetiva, o profissional ou equipe que a exercer necessita de assento, pelo menos com voz, nos conselhos e colegiados de curso ou de cursos ou de unidade universitária. A função ou o serviço de coordenação caracteriza-se como de assessoria, no entanto, a representação nesses órgãos configura-se como imprescindível para seu reconhecimento.

QUARTO. A expressão desenvolvimento profissional é utilizada no sentido de formação contínua e por reforçar a idéia de professor como profissional do ensino. Desenvolvimento conota evolução, continuidade, aperfeiçoamento. O desenvolvimento profissional pressupõe abordagem de formação que valoriza o contexto, a organização e sua orientação para a mudança (MARCELO, 1999). O desenvolvimento profissional dá-se como um processo de construção de cultura profissional em coerência com o contexto institucional (REIMERS-VILLEGAS, 2003).

A idéia de desenvolvimento profissional docente apóia-se em modelo de profissionalismo aberto que posiciona o professor no centro do processo de melhoria da qualidade da educação e o torna responsável pela análise das necessidades institucionais, pelo debate e proposição de soluções e pelo auto-aperfeiçoamento e avaliação de resultados de suas intervenções (PERRENOUD, 1993).

O entendimento da coordenação como espaço de formação contínua para a docência ou como instância de desenvolvimento profissional para a docência deve-se ao pressuposto de que as relações que o professor estabelece na IES, ligadas à gestão, à pesquisa e/ou à extensão, encontram-se, de uma forma ou de outra, ligadas ao ensino e, por decorrência, ao currículo e à avaliação. Internamente, tais relações orientam-se pelo projeto institucional que pode apresentar-se mais ou menos explícito, mais ou menos formalizado.

Os estudos sobre formação e profissionalização docente trazem contribuições fundamentais à coordenação concebida como espaço de formação e desenvolvimento profissional. Delas, destacam-se cinco, por permitirem melhor compreensão da docência na educação superior e apontarem caminhos para as ações e processos de coordenação.

a) A assunção da **docência como profissão** para o professor da educação superior pressupõe o desenvolvimento de uma segunda ou terceira profissionalidade, uma vez que sua formação original e sua prática profissional ocorrem em área profissional diferente da docência, com exceção dos professores graduados em licenciaturas. A profissionalidade refere-se a modos de agir, pensar e sentir característicos de uma profissão. No caso da

docência, refere-se à profissão em ação, ao conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes, valores ligados à prática que constituem o específico de ser professor (Nóvoa, 1995; Cunha, 1999: 133).

b) O **reconhecimento da valorização social de certas profissões e certas áreas do conhecimento** e da desvalorização de outras e de como essa desigual consideração reflete-se nas decisões pedagógicas e políticas no interior da IES (CUNHA & LEITE, 1996) revelam à coordenação os cuidados a serem tomados no trato com desiguais em formação e prestígio.

c) As **bases epistemológicas sobre as quais é fundado o conhecimento** científico ou academicamente válido e concepções de educação e ensino decorrentes podem gerar posições conflitantes entre docentes de diferentes cursos, dependendo da área de conhecimento do curso. Com a mudança paradigmática em andamento em algumas áreas do conhecimento e já consensuada em outras, esse quadro tende a alterar-se.

d) O **conhecimento da matéria ou do conteúdo a ser ensinado** como a característica mais valorizada no professor (SHULMAN, 1986) constitui requisito indispensável, essencial quando do recrutamento do professor universitário. Conhecer o conteúdo a ser ensinado constitui-se em condição *sine qua non* da docência, embora esse conhecimento possa dar-se e expressar-se para o professor de variadas formas, com reflexos no ensino e na formação para a docência.

d) O conjunto de **experiências prévias a respeito de ensino, aprendizagem, educação escolar, educação superior, professor** e outras que consolidam um sistema de crenças, valores e saberes que o professor traz e se vale quando é colocado em situação de ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1991) orienta a coordenação no sentido de considerar a prática docente como ponto de partida e de chegada da formação.

e) A **pouca valorização do conhecimento pedagógico** na formação do professor da educação superior que privilegia a formação para a pesquisa transforma-se em desafio e alerta à coordenação. A desvalorização do conhecimento pedagógico e a fragilidade da pedagogia universitária, como campo epistemológico de existência recente, convergem para estabelecer um vácuo que favorece o impacto das políticas públicas na definição dos conhecimentos legítimos para o professor (CUNHA, 2005).

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

A idéia de vincular a coordenação aos campos do currículo e da avaliação encontra apoio em Silva Júnior (1999), quando recupera o sentido inicial da supervisão pedagógica. Na década de 1960, a orientação pedagógica, no Estado de São Paulo, apresentava uma relação com o currículo – “o supervisor como guardião do currículo”. Ele relata como ocorreu, no entanto, um distanciamento entre eles. A supervisão apegou-se às funções de controle e de implantação de políticas públicas e o currículo avançou em fundamentação crítica. O autor vislumbra a possibilidade de o currículo tornar-se espaço redentor para a supervisão com o reconhecimento das determinações incidentes sobre ele, assim como das possibilidades de redução de seu caráter prescritivo e da emergência de novos modos e critérios de organização.

Quanto à avaliação, Silva Júnior reconhece a precedência do currículo sobre ela e o inverso – a avaliação como determinante do currículo – ao se referir à avaliação em larga escala, a que coloca em xeque a supervisão como um trabalho coletivo. Alerta para a dificuldade de consenso entre o que é considerado valor comum pelo sistema e o que os professores consideram e assumem como tal. Apesar disso, não se pode ignorá-la como um dos eixos organizadores da coordenação pedagógica, assim como o currículo.

A exploração das noções de currículo e avaliação no âmbito da coordenação pedagógica de cursos superiores, como elementos/eixos organizadores das ações e processos de coordenação auxiliam tanto coordenadores de cursos e outros gestores acadêmicos a melhor compreender suas atribuições, como se constituem em conhecimentos e saberes promotores de desenvolvimento profissional, uma vez que se concebe o próprio serviço como oportunidade para tanto.

Considera-se que os processos curriculares e avaliativos são situações de trabalho docente, uma vez que não separam o profissional, sua prática e seus saberes. As consultas, debates e deliberações, o acesso a informações fundamentadas e organizadas sobre a docência, os cursos e a IES, são concebidos como contribuições à constituição de saberes profissionais (TARDIF, 2006), como saberes trabalhados, incorporados no processo de trabalho docente e que só fazem sentido nas situações em que são construídos, modelados e usados. A participação do segmento docente no processo avaliativo e de discussão curricular reforça a condição de professor e contribui para a configuração da profissionalidade docente ao estimular a emergência de cultura profissional no seio da IES.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O curso representa a menor ou uma das menores unidades da estrutura organizacional da IES, no entanto, concentra a realização de finalidades institucionais, assim como das funções de ensino-pesquisa-extensão, sistematizadas e concretizadas por meio do currículo.

Apesar da polissemia do termo, o “currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou de seu valor declarado, e a da realidade, ou de seu valor efetivo” (PACHECO, 2005: 37)

Neste estudo, destacam-se algumas contribuições teóricas do campo do currículo, não exclusivas, nem exaustivas, para se pensar a coordenação pedagógica. Dentre elas, por seu potencial explicativo e organizador, o trabalho explora: a objetivação do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000); o currículo como projeto seletivo de cultura que se torna realidade na instituição escolar tal como ela se encontra configurada (GIMENO SACRISTÁN, 2000); o currículo no ensino superior como campo de lutas, discutido à luz das noções de globalização e campo (MOREIRA, 2005).

Dado o breve quadro da educação superior, considera-se que a teoria curricular oferece elementos integradores fundamentais, tanto para que a IES se posicione quanto à sua missão, quanto para que o professor estabeleça as relações necessárias à melhor compreensão de ser docente e constitua saberes profissionais (TARDIF, 2006) sobre bases mais consistentes.

As informações sobre currículo que chegam à IES costumam limitar-se ao constante nos documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação (MEC). As mais trabalhadas ou detalhadas são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos. Constantemente, a abordagem do tema currículo restringe-se ao discurso oficial, no entanto algumas vezes somam-se às orientações oficiais a respeito de ensino e currículo as procedentes de associações profissionais.

As DCN reúnem um conjunto legal de orientações normativas quanto à organização de seus programas de formação e substituem o dispositivo legal que imperou na educação superior brasileira desde o final dos anos sessenta até o final século XX: os currículos mínimos. Como eles vigoraram por décadas, é possível afirmar que os atuais professores da educação superior foram formados e/ou formadores sob a égide dessa orientação curricular. A força dos currículos mínimos ainda é visível nas propostas curriculares em desenvolvimento nas IES.

Como orientação normativa geral, as diretrizes apontam, mas não enfatizam as relações entre a IES, o curso, o mundo do trabalho e da ciência, bem como as relações entre a IES e o contexto local, regional, nacional, entre outras.

Gimeno Sacristán (2000), apesar de não focar a educação superior, explicita essas relações ao apresentar o currículo como construção social, como processo social com múltiplas expressões, elemento essencial para que se possa compreender a prática pedagógica. Discute currículo, como confluência de práticas realizadas em instâncias ou âmbitos diversos, práticas que são realidade em outros âmbitos ou contextos e que vão lhe dando forma, antes de passar a ter realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. No processo de objetivação do currículo, tais práticas seriam concretizadas em níveis ou fases: o currículo prescrito, o apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, currículo em ação, o currículo realizado e currículo avaliado⁷.

Para o autor, o currículo pode ser entendido como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Idem, p. 34). Tal noção de currículo reúne elementos não evidentes nos documentos oficiais que chegam à IES: a idéia de seleção de cultura que implica em escolhas e traz consigo a necessidade de clareza de objetivos, de assunção de responsabilidades, de que não se pode abarcar tudo; de configuração dependente da instituição e de outras instâncias não exclusivamente legais ou oficiais.

Para as IES que se encontram na base do sistema de educação superior, carentes de aprovação oficial para atuar, pois a maioria das IES é privada e não universitária, a orientação oficial externa chega com força de lei. Com isso, neutralizam a abertura potencial para questionamentos ligados à seleção cultural - Quem? Quando? Como? - e à configuração curricular condicionada cultural, social e administrativamente. O reconhecimento de questões dessa natureza esclarece que a transferência das diretrizes e/ou orientações do MEC para a IES não se dá linearmente e sim é condicionada por fatores diversos, sendo a instituição parte implicada nesse processo, não apenas como um espaço executor, o que o discurso oficial pode fazer crer, mas também como instância de discussão/análise e decisão.

É tarefa da coordenação clarificar a idéia do currículo como confluência de práticas que se dão em múltiplas instâncias. Ao oferecer oportunidade de reflexão aos professores, a coordenação traz consigo a possibilidade de fazer a IES avançar no sentido de transformar-se em lócus de formação universitária, não se limitando ao cumprimento de compromissos

formais. Propõe-se o serviço de coordenação como catalisador da transformação institucional na direção propugnada nos pontos de referência.

Gimeno Sacristán (2000) argumenta que a interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados, dá origem a modelo explicativo adequado para estruturas de gestão centralizadas em que os espaços de autonomia são bastante limitados *a priori* - como costumam ser as estruturas brasileiras.

Tal modelo esclarece formados e formadores sob a égide dos currículos mínimos, sobre o movimento realizado até a materialização do currículo junto ao aluno e seus efeitos sobre os envolvidos. Situa a coordenação e o corpo docente do curso como sujeitos, com parcela de responsabilidade sobre o decidido e como parte afetada pelo realizado. Coloca nas mãos do coordenador ou da equipe de coordenação a possibilidade de orientar a passagem do corpo docente e de cada professor de executor, cumpridor de normas a sujeito ciente dos limites e das possibilidades de sua ação.

A compreensão dessa idéia de currículo evidencia à coordenação e aos professores que é nele que se dá a articulação das disposições macro, como as DCN, com as disposições meso ou institucionais, como a missão da IES e sua opção de formação profissional, e as micro capitaneadas pelos professores junto aos estudantes.

Outra referência rica para orientar e estruturar a coordenação consiste no rol de questões postas por Moreira (2005) ao discutir o processo curricular do ensino superior no contexto atual, valendo-se das categorias globalização e campo, permeadas por uma reflexão acerca da universidade.

O interesse nesse texto deriva de seu foco na educação superior e no tratamento dado à idéia de campo científico, estendendo-a aos campos acadêmico e curricular. O modo como o autor elabora um rol de questões referentes a currículo para cada um dos campos, oferece um guia para elaboração e implantação de projeto pedagógico para o curso e um guia para a coordenação. O projeto tem aqui o sentido de plano e processo norteadores do realizado no curso, algo presente na literatura sobre projetos pedagógicos, mas desconhecido pelo professor universitário.

Um tema subjacente à questão curricular na educação superior decorre do campo científico correspondente às áreas de conhecimento dos cursos. Para Moreira, a discussão sobre currículo deve considerar: o conhecimento sobre as lutas travadas no interior do campo científico que sustenta o curso; identificação das linhas ou perspectivas dominantes e de seus pesquisadores; categorias, conceitos e princípios trabalhados; conhecimento das atuais e das possíveis implicações dessas questões para o currículo do curso.

Esse debate assume peso maior ou menor, tanto na instituição, como no curso, na dependência do grau de envolvimento dos docentes e da IES com a pesquisa, de seu grau de atualização quanto ao conhecimento produzido na profissão exercida além da docência, fato comum entre os professores de vários cursos de formação inicial. Mas, para a coordenação, a informação a respeito desse debate constitui atribuição que não pode ser abandonada sob pena de comprometer sua ação quanto à atualização curricular e quanto ao corpo docente.

Em relação ao campo do currículo, as questões de Moreira constituem o cotidiano da coordenação: ciência do que se considera currículo na IES, de como é discutido e construído; ciência dos elementos do currículo – objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, relações sociais; discussão dos princípios e critérios específicos do currículo do curso com representantes de sociedades científicas, associações profissionais, associações de ex-alunos; posicionamento quanto às disputas identificadas; conhecimento sobre as lutas travadas no interior do campo do currículo do curso. É neste campo que a coordenação materializa as opções privilegiadas ou as tomadas de posição quanto aos efeitos da globalização, à formação profissional almejada, à questão da universidade e ao campo científico, aos elementos do currículo e reflete sobre seus efeitos no processo de renovação ou atualização curricular.

No campo acadêmico, as práticas acadêmicas constituem o sistema de relações que permite a interação dos agentes entre si, entre instâncias institucionais e os saberes e suas fontes. Estão envolvidos aqui, desde as aulas, as normas de avaliação de estudantes, até as atividades que favorecem o acesso institucional às fontes do conhecimento, como, por exemplo, o uso das bibliotecas. Esse campo envolve também problemas relacionados com essas práticas e como estão encaminhadas ou resolvidas as tensões entre ensino, pesquisa e extensão.

As questões identificadas por Moreira quanto ao campo acadêmico permeiam o cotidiano institucional, integram sua cultura, políticas e práticas. A coordenação como gestão tem nessas questões um roteiro para manter-se ligada à realidade institucional. Elas fazem com que a coordenação coloque literalmente “os pés no chão” quanto às intervenções possíveis no currículo apresentado aos professores, no currículo moldado por eles e no currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

O fato de compreender currículo como campo de lutas nos campos científico, curricular e acadêmico organiza informações, possivelmente não pensadas de modo articulado com o currículo e com a IES. Além disso, permite à coordenação, ao professor, ao corpo docente do curso e à IES definirem sua ou suas posições e acompanharem com outro olhar o movimento que ocorre no seu curso, em sua instituição. O jogo de forças e representações que

antes poderia causar mal estar, devido à confusão de valores, conhecimentos, sentimentos e relações interpessoais envolvidos, adquire clareza, embora possa continuar penoso e dolorido.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Currículo e avaliação articulam-se nos processos de coordenação. Instâncias de avaliação, públicos envolvidos, modalidades de avaliação mesclam-se a decisões curriculares de forma mais explícita ou menos explícita: normas de avaliação dos alunos, auto-avaliação do curso, avaliações externas, avaliações dos professores.

Assim como na abordagem do currículo, a avaliação e suas relações com a coordenação de curso superior são examinadas pelo lado das políticas de avaliação externa e, de outro, o das políticas de avaliação interna ou de auto-avaliação. De um modo geral, o trabalho procura explorar o potencial formador e organizador das avaliações para a coordenação. Examina com especial cuidado a auto-avaliação do curso e da IES e sua articulação com avaliações externas centradas nos cursos e nos estudantes.

Tal cuidado deve-se ao alerta de Silva Júnior (1999) e Cunha (1998) para o risco de as avaliações externas, ao incidirem sobre questões curriculares, exercerem tal controle sobre o curso que inibam seu caminhar em direção à realização da missão da IES, comprometendo sua autonomia e distorcendo o desenvolvimento profissional docente esperado.

Por entender que o curso concentra a realização das finalidades institucionais, assim como das funções de ensino-pesquisa-extensão, sistematizadas e concretizadas por meio do currículo, a avaliação de curso quase que corresponde a uma avaliação de currículo compreendido como dispositivo que, definidas as finalidades e dadas as condições, seleciona e organiza o que ensinar (conteúdos), para que (finalidades e objetivos) e para quem, seguindo-se do como e quando (metodologia de ensino e organização curricular). O que a avaliação de curso traz, além da avaliação do currículo, é a consideração da infra-estrutura e dos segmentos de pessoal docente, discente e administrativo.

A auto-avaliação do curso possibilita a ampliação e o aprofundamento de temas relacionados a currículo de acordo com o que Gimeno Sacristán e Moreira postulam e que extrapolam os veiculados em documentos oficiais e em questões clássicas de avaliação de cursos, ao favorecerem uma visão articulada de currículo e revelarem suas múltiplas inserções e implicações.

No Brasil, o curso é o segmento institucional mais examinado nas avaliações externas. A avaliação externa de cursos superiores de formação inicial constitui um dos braços do controle governamental sobre as IES e seus cursos, talvez o mais atuante. Os cursos, para

serem autorizados, reconhecidos e reavaliados, têm recebido visitas de pares preparados pelo MEC.

Desde 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁸ inclui a auto-avaliação institucional ao lado da avaliação institucional externa como um dos seus três instrumentos, aplicados em diferentes momentos. Os outros são a avaliação de cursos e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). A avaliação da IES resulta da combinatória dos resultados dos três instrumentos.

A avaliação externa dos cursos e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) atingem diretamente os cursos e parte substancial do que neles é avaliado, origina-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN).

A auto-avaliação institucional é realizada pela própria IES e atualmente considera a orientação expressa na lei do SINAES que aponta dez dimensões a serem observadas, tais como: a missão e o plano institucional, as políticas acadêmicas e sua operacionalização, a inserção social, a sustentabilidade e outras.

Para a coordenação de cursos, a avaliação - interna ou externa - pode representar oportunidade de auto-conhecimento e aperfeiçoamento. No quadro atual, admite-se a inviabilidade de cisão completa das duas facetas do processo - auto-regulação e controle externo - com todos os conflitos que geram. Este é um dos desafios da coordenação.

A coordenação pedagógica exerce papel crucial tanto nos processos de auto-avaliação institucional e de cursos como nos de avaliação externa. Nos de auto-avaliação de natureza participativa, por terem no curso e em seus colegiados as instâncias de discussão e deliberação sobre o que avaliar e como proceder à avaliação. Nos de avaliação externa, por poder exercer e fazer acontecer um olhar crítico e equilibrado quanto à referência representada pelos projetos institucional e de curso (auto-regulação) e as referências expressas nos instrumentos e práticas de controle externo.

CONSIDERAÇÕES

O texto partiu dos desafios trazidos pela educação superior brasileira na atualidade que clamam por medidas inovadoras, com potencial de contribuição para reverter ou alterar esse estado de coisas, ainda que em âmbito institucional. A busca por fundamentos para a coordenação pedagógica de cursos de graduação foi colocada como uma iniciativa nesse sentido e as referências reunidas demonstram o quanto um serviço dessa natureza pode realizar.

No entanto, há que se ponderar a respeito das resistências e dos possíveis ganhos com o proposto. Por um lado, algumas resistências foram apontadas ao longo do texto como a pouca valorização do conhecimento pedagógico na educação superior. Outras podem ser vislumbradas. IES podem resistir por motivos econômicos, por temor à inovação e à abertura democrática que um serviço dessa natureza representa. Gestores podem resistir às mudanças em decorrência da tradição de departamentalização, devido à atuação de profissional ou equipe que aglutine docentes de áreas afins em torno de questões pedagógicas. Professores podem resistir por temor ao controle, à proximidade da coordenação com o que fazem.

Por outro lado, ganhos ou avanços podem surgir na aprendizagem dos estudantes; na integração de esforços quanto à atualização dos cursos para fazer face às demandas da educação superior; na formação dos professores, em sua assunção como profissionais do ensino; na afirmação de um espaço de formação docente; na construção ou reforço da identidade institucional; na assunção da IES como instituição universitária e não apenas de educação superior.

NOTAS

¹ “O impacto das políticas econômicas, internacionais e nacionais, sobre os sistemas educativos redundou na emergente discussão sobre o *espaço* da formação, tomando como referência para tal termo o enfoque sócio-geográfico, que entende o espaço não apenas como unidade física, mas, também, e com mais importância, como uma definição de poder. [...] O lugar de formação, antes visto como uma questão de propriedade formativa, passou a exigir análises no âmbito das estratégias políticas, como afirmam Hargreaves e Fullan (2000), abordando as questões relativas à geografia social da formação docente, reforçam a idéia de que o espaço em que se dá a formação docente passou a ser uma questão importante, podendo modificar e acrescentar contingências às trajetórias gerais da formação, constituindo-se uma característica relevante das instituições e interações humanas”(Cunha , 2005, p.54-55).

² Da Sinopse da Educação Superior de 2006 (www.inep.gov.br), o Brasil conta com 2.270 IES, sendo 248 públicas e 2.022 privadas (dessas, 1.583 são particulares e 439 comunitárias e/ou confessionais e/ou filantrópicas). A Sinopse revela o total de funções docentes, o que não significa número de professores. No Brasil, 316.882, sendo 138.121 horistas, em classificação que comporta horistas, professores em tempo parcial e tempo integral. No setor público constam 106.999 funções docentes (das quais 9.941 horistas) No setor privado constam 209.883 funções docentes. Nas IES particulares há 118.739 (78.606 horistas). Nas comunitárias e/ou confessionais e/ou filantrópicas há 91.144 (49.574 horistas).

³ Em 1991, o INEP contabiliza 146.988 funções docentes. Em 2004, contabiliza 293.242, registrando aumento de 99,5% (Educação Superior Brasileira: 1991-2004 – São Paulo, p.64). Esse número não expressa o número real de pessoas exercendo essas funções, expressa a soma do número de docentes informado pelas IES individualmente. Sabe-se que, principalmente no setor privado, é comum o professor atuar em mais de uma IES.

⁴ De acordo com Pérez Gómez (1998), a controvérsia sobre qualidade, desde a política educacional até as intervenções em sala de aula, pode ser resumida em duas posições ou enfoques: o instrumental e o ético. O instrumental ressalta a qualidade dos produtos, a correspondência objetivos e resultados. A perspectiva ética preocupa-se basicamente com a qualidade dos processos. Pressupõe que todo processo educativo encontra-se penetrado por opções de valor que são intrínsecas e se desenvolvem na própria atividade e não necessariamente dirigidas aos fins que lhe são postos. Meios e fins não se separam. O enfoque ético considera que fins pré-estabelecidos podem significar amarras ou restrições às possibilidades criadoras e inovadoras da atividade humana.

⁵ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional . Art. 52 – “ As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto

regional e nacional; com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

⁶ Na IES, o professor horista costuma receber pelo número de horas de aulas ministradas e/ou de tarefas realizadas. Não recebe ou não tem vínculo empregatício explícito para realizar e receber por aulas e orientação (ensino), realizar pesquisas e/ou alguma modalidade de extensão. Diz-se que não se encontra enquadrado em carreira docente.

⁷ 1. Currículo prescrito – traz prescrições e/ou orientações que ordenam o sistema educacional no que se refere a currículo e que se constituem em pontos de partida para o controle do sistema. 2. Currículo apresentado aos professores – procede de diferentes âmbitos, sendo o mais influente o dos livros didáticos. 3. O currículo modelado pelos professores – revela-se nos planos elaborados por eles ao traduzirem as orientações ou prescrições recebidas de uma ou mais fontes. 4. O currículo em ação é a prática que se apresenta no cotidiano, nas tarefas acadêmicas. 5. O currículo realizado refere-se aos efeitos produzidos pela prática que atingem alunos e professores. 6. O currículo avaliado ressalta certos componentes, conteúdos, acaba impondo critérios para o ensino e para a aprendizagem dos alunos (Cf. Gimeno Sacristán, 2000, p. 104-106).

⁸ A Lei 10. 861, de 14 de abril de 2004, institui o SINAES e dá outras providências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *RESUMO TÉCNICO: ENADE 2004*. BRASÍLIA: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005.

_____. SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - GRADUAÇÃO 2006*. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://WWW.INEP.GOV.BR/SUPERIOR/CENSOSUPERIOR/SINOPSE/](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/) >. ACESSO EM: 14 JUL. 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *EDITAL N. 4/1997*. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SESU/ARQUIVOS/PDF/E04.PDF](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf) >. ACESSO EM: 22 ABR. 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=430&Itemid=420> >. Acesso em: 22 jun. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da, LEITE, Denise B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: _____ (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ et al. As políticas públicas de avaliação e docência na universidade. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto(Port.): Porto, 1991.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCELO, Carlos. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, no. 117, São Paulo, nov. 2002.

MOROSINI, Marília C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

REIMERS-VILLEGAS, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO, 2003.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington/USA: AERA (American Educational Research Association), feb. 1986.

SPERB, Dalilla C. *Administração e Supervisão Escolar*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.