

RELATOS REFLEXIVOS - COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

Mônica Daltra¹

RESUMO: Este estudo relata a experiência de coordenação de curso de graduação em psicologia numa instituição privada de ensino superior. Identifica a rede de atribuições e relacionamentos próprias à coordenação articuladas às distintas possibilidades de deslocamento subjetivo na ocupação desta função e discute os efeitos deste exercício de deslocamento no processo formativo. A experiência resultou em um Projeto Político Pedagógico, coletivamente construído, com aumento significativo no número de alunos no curso, e investimento na qualificação do corpo docente. O conjunto da experiência administrativa-pedagógica afirma os efeitos de fortalecimento institucional e de empoderamento docente e discente baseados em um processo de mediação.

PALAVRAS CHAVES: Coordenação; Graduação; Mediação; Práxis; Psicologia.

ABSTRACT: This study reports the experience of coordination on Psychology graduation course, of a private institution. Identifies the web of attributions and relationships proper of coordination, articulated to distinct possibilities of subjective displacement when this function is occupied. Also discuss the effects of that displacement exercise on formative process. The experience resulted in a Politic Pedagogical Project collectively built, with a significate growing of students quantity and investment on quality of docent body. The conjunct of academic-pedagogical experience confirms the developments of institutional fortification and docent-students empowering, based on a mediation process.

Key Words: Graduation; Mediation; Praxis; Higher Education.

¹ Professora Adjunta do Curso Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana - Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

“Nos últimos anos do trabalho como coordenadora, eu me sentia tal qual uma maratonista correndo sem parar em uma esteira rolante elétrica no interior em uma academia de ginástica lotada. Parecia que os dias não terminavam e que eu precisava continuar correndo para conseguir cumprir as tarefas e me preparar para assumir outras, novas, no dia seguinte” (JACOBUCCI & JACOBUCCI ,2008, p.2)

INTRODUÇÃO

O crescimento do número de vagas no ensino superior nas últimas décadas, impactou, de forma significativa, no número de profissionais interessados e dedicados à prática docente e à pesquisa. Com isso, cresce também o número de professores convidados ao desafio da coordenação de cursos de graduação e pós-graduação, sem necessariamente apresentarem em seu histórico, uma formação específica para o desempenho da função. Normalmente são especialistas em seus campos de saberes com alguma habilidade política e/ou de liderança, mas não necessariamente competências para atuar num campo que envolve saberes administrativos, pedagógicos e conhecimentos específicos relacionados ao curso propriamente dito. Além da necessidade de lidar com diferentes campos de conhecimento, a experiência de coordenação demanda competência atitudinais amplas, tais como, manejar grupos, negociar, ceder, suportar consensos e dissensos e muitas vezes transgredir.

Em 2002, diante da publicação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Ministério da Educação (MEC) instituiu novos mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação (MEC,2002) e passou a demandar da coordenação de curso uma prática de gestão acadêmica, diferenciada da histórica coordenação, focada em atividades administrativas e burocráticas. Novos objetivos emergem e reposicionam o fazer em coordenação, numa perspectiva sistêmica no processo educacional com altos níveis de exigência na medida em que está colocado como responsável pelos resultados das avaliações efetuadas pelo MEC, junto à comunidade universitária e à sociedade. (MEC,2002)

Esta perspectiva coloca o coordenador de curso no cerne do processo da gestão acadêmica que envolve a dimensão pedagógica, mas também suas relações no contexto institucional e da sociedade em geral, mas sem lhe garantir autonomia administrativa. Teoricamente, suas ações devem estar alicerçadas no âmbito do planejamento e da execução do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP), participando de forma sistêmica do processo decisório que envolve o curso sob sua responsabilidade (JACOBUCCI & JACOBUCCI ,2008)

A mudança nas atribuições do coordenador de curso impostas pelo SINAES, qualificou a função de coordenação como estratégica na engrenagem institucional, tecnicamente definida, voltada para a integração dos diversos valores, objetivos, atores envolvidos na execução dos planos estratégicos

da instituição. Numa posição de interseção entre os campos administrativo, político e pedagógico a coordenação de curso assume uma multiplicidade de atribuições que demanda a constituição de uma emaranhada rede de relacionamentos. Organizada a partir do trabalho de Jacobucci & Jacobucci (2008), a **Figura 1** ilustra essa rede mínima de relacionamentos, evidenciando a complexidade envolvida no cotidiano do trabalho de coordenar:



Figura1. Rede de Relacionamento estabelecida pelo coordenador de graduação

Todo o fazer-coordenar está sustentado nesta rede de relacionamento que dá suporte ao trabalho de gestão acadêmica que vai, evidentemente, variar conforme a natureza da instituição. No âmbito das instituições privadas de ensino superior, campo de interesse deste estudo, este fazer se multiplica na medida em que inclui estratégias de captação de aluno, de redução de evasão, de alcance de boas notas no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), sem necessariamente receber suporte para tal. Entretanto, de forma genérica, o coordenador é convocado a ocupar uma posição operacional. Mas será que esta posição permite ao coordenador de curso responder às expectativas propostas pelo MEC? O que caracteriza esta prática de gestão acadêmica?

Este estudo entende o contexto acadêmico a partir do sentido platônico do termo, que refere a academia como um território no qual circulam sujeitos, entidades, saberes relacionados com níveis mais elevados de educação, um espaço onde as artes são estudadas e as ciências promovidas com vista a servir ao desenvolvimento da comunidade. Esta perspectiva coloca a gestão acadêmica como um processo que ultrapassa a dimensão operacional, embora não possa prescindir dela, dando ao processo de gestão uma

face híbrida, de natureza singular, na medida em que implica, simultaneamente, dimensões pedagógicas, técnico-administrativas e sociais e se complexificam, ainda mais, quando assume a qualidade de ensino como objeto de sua ação.

Jacobucci & Jacobucci (2008) buscaram caracterizar esta prática descrevendo a natureza múltipla da atividade em um estudo de caso realizado numa instituição privada de ensino. Os resultados identificaram 17 funções formais categorizadas nas dimensões pedagógicas, técnico-administrativas e sociais, apresentadas a seguir:

1. Sugerir alterações curriculares;
2. Promover a supervisão didática do curso;
3. Convocar e presidir as reuniões com os professores do curso;
4. Elaborar o horário escolar do curso e fornecer subsídios para a organização do calendário acadêmico;
5. Estabelecer, nos limites de sua competência, normas para o desenvolvimento e controle dos estágios curriculares;
6. Homologar aproveitamento de estudos e propostas de adaptações de curso, após deferimento do Colegiado de Curso;
7. Acompanhar as atividades do curso e, quando necessário, propor a substituição, contratação e demissão de docentes;
8. Apreciar as recomendações dos docentes e discentes sobre assuntos de interesse do curso;
9. Colaborar com os demais órgãos da Instituição na esfera de sua competência;
10. Sugerir o ajustamento de planos de ensino de disciplinas, de acordo com o interesse do curso;
11. Decidir sobre a dependência de disciplinas na programação acadêmica do aluno;
12. Colaborar com o docente na elaboração de planos de ensino, projetos de pesquisa e programas de extensão
13. Fomentar a discussão teórica e o avanço prático de metodologias de ensino adequadas às diferentes áreas do ensino;
14. Promover a análise coletiva das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas, visando à interdisciplinaridade do curso e à integração do corpo docente;
15. Definir a organização e a administração de laboratórios e materiais relativos ao ensino e à pesquisa;
16. Elaborar o Plano Orçamentário Anual e o Planejamento Estratégico do curso nos prazos estabelecidos pelos órgãos superiores ou pela Mantenedora, e
17. Exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas pelo Regimento da Instituição.

Esse conjunto de atribuições dão conta da necessidade de desenvolvimento de competências muito específicas para e na ocupação desta função, na medida em que a ação gerencial demanda conhecimentos relacionados à dimensão administrativa, mas também educacional e ainda, associada ao campo de expertise ao qual o curso objetiva. É evidente que essas especificidades se desdobram em dimensões educativas e operacionais de acordo com a instituição em que o curso está inserido. Os objetivos e natureza organizacional de cada instituição de ensino superior determinam arranjos educacionais contaminados

por ideologias que afetam, de forma estrutural, todo o campo em que o processo educacional se realiza (MARQUESIN ET AL., 2008). Esta perspectiva demanda do coordenador mais do que um perfil plural com competências específicas, implica uma posição política, pedagógica e ideológica, que dá sustentação aos múltiplos fazeres a que é desafiado em seu cotidiano, especialmente à condução da dimensão didático-pedagógica, pela qual, será responsável frente a avaliação do MEC.

Para Marquesin et al. (2008) a experiência do coordenador, se singulariza especialmente por estar atravessada pela dimensão educativa. Para ela, o coordenador está colocado como um *ator educativo*, que frequentemente não tem qualificação para o desempenho da tarefa e o processo de formação termina por se realizar na experiência prática. Destaca, entretanto, competências atitudinais necessárias ao desempenho dessa função, entre elas a capacidade de flexibilização, de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e sobre a qualidade de ensino, uma postura ética que valorize as identidades e as potencialidades dos diferentes grupos envolvidos em sua gestão, além do investimento equânime na gestão administrativa e do conhecimento ali produzido e o exercício de mobilização no trabalho coletivo, como referência ao fazer educacional.

Em um estudo sobre as peculiaridades desta prática em cursos *lato sensu*, Fonseca & Fonseca (2011) afirmam que a função de coordenação, no ensino superior, tem uma identidade marcadamente tridimensional, que amalgama as identidades de professor, pesquisador e gestor num cotidiano de diversidades. Para essas autoras, as novas exigências do MEC demandam do coordenador uma compreensão acurada sobre os conhecimentos epistemológicos e metodológicos que embasam a atividade de docência e de pesquisa, mas também sobre gestão organizacional, desafiando-os ainda a articular projetos educativos às demandas sociais de qualidade de vida da sociedade. O quadro desenhado evidencia um alto nível de complexidade, sem garantias de autonomia ou liberdade de ação, pois estas possibilidades também estarão variando com os objetivos institucionais e /ou os arranjos de poder existentes. Este quadro coloca a necessidade de conhecer como estas experiências estão acontecendo?

O relato a seguir apresenta uma reflexão sobre sua experiência de coordenação de curso de Psicologia, numa instituição privada de ensino superior, vinculada a uma Fundação sem fins governamentais, na região Nordeste do Brasil. A análise se coloca no campo das posições subjetivas ocupadas e identifica três ciclos desta vivência: afiliação, intervenção e avaliação.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na experiência desta autora - que respondeu como coordenadora de um curso de graduação durante cinco anos - foi possível identificar três distintos ciclos de gestão e estes estão a seguir apresentados e discutidos a partir das diferentes posições subjetivas ocupadas e sustentadas pelo exercício da mediação.

Mediação é um conceito central na teoria de Vygotsky (1994), afirmada como uma experiência, fundamental nos processos de aprendizagem, de criação de signos e instrumentos que viabilizam a interação dos fatores biológicos, culturais, históricos, singulares num contexto complexo. Pensada a partir desta concepção, a prática de mediação no âmbito da coordenação de cursos, realiza-se na constituição de estratégias que atribuam significado à realidade do aluno, do professor, da instituição, da comunidade

acadêmica em geral. E a função mediadora objetiva a produção de um efeito de liga, de elo nas dimensões sócio-político-educacional e administrativa que estão colocadas para um curso de graduação.

O primeiro ciclo, denominado de afiliação, esteve configurado como uma etapa diagnóstica. Assustada com o volume de trabalho, com as demandas de naturezas diversas, com a rede de relacionamento que se impunha, não se fazia possível contemplar dimensões singulares como bem descrito por (JACOBUCCI & JACOBUCCI, 2008) assumi uma posição subjetiva na qual me coloquei identificada com uma posição de poder, de saber sobre o outro, sobre os resultados que eram necessários ou desejáveis, sobre os caminhos para realizá-los.

Alan Coulon, (2008) num estudo etnográfico sobre o ingresso de estudantes universitários, chama a atenção para a necessidade de uma etapa que denominou de afiliação, que permita ao estudante aprender sobre o que chamou de *Ofício de Ser Estudante*. A primeira etapa do Ofício de Ser Coordenador, tem característica comuns às descritas por Coulon, refere-se a um período de aprendizagem para apropriação de novos códigos, novas lógicas, novas linguagens e distintas formas de relacionamentos. Constitui-se como uma fase de reconhecimento de territórios, de parcerias, mas também dos jogos de poder ali circulantes, com os quais poderá ou não se ocupar do ofício de ser coordenador.

O final deste ciclo contemplou o reconhecimento das prioridades administrativas, educativas e possibilidades criativas, identificando as possibilidades de potencialização dos recursos humanos, técnicos e administrativos a partir de uma atitude equânime. E optou-se por apresentar as propostas ao grupo docente - composto por colegas de profissão da coordenadora, alguns mais velhos, outros mais titulados e cada um deles (as) filiados a uma abordagem teórica, a um campo de prática, a uma forma diferente de pensar a psicologia, uma profissão marcada por sua pluralidade de objetos de estudo e de intervenção - entretanto, logo fica evidente a impossibilidade de realizá-las, na medida em que, enquanto a coordenação identificada com uma posição autoritária de poder, fálica², não encontrava aderência às tarefas propostas. Quando a coordenadora compreende a relação existente, se desloca da posição fálica e assume o trabalho pela mediação, tem início um novo ciclo de gestão onde intervenção transformadoras se realizam.

A função gerencial, nesta nova posição subjetiva, não partia do saber da coordenadora nem da instituição de ensino, ou do MEC sobre o que aquele grupo deveria fazer, embora estes elementos não estivessem desconsiderados. Partia das impossibilidades, do reconhecimento sobre a inexistência de uma única psicologia, um único modelo de formação de psicólogos, um padrão ideal de professor ou de aluno, ou mesmo de uma forma de ensinar ou de aprender. Sem abrir mão da lei, a posição de mediação pressupõe a impossibilidade de concepções universais ou ideais e a partir daí investe no reconhecimento do valor do desejo. Tal perspectiva viabilizou a constituição, entre os docentes, de um grupo de trabalho, com um objetivo coletivo, identificado a partir do desejo de formar os melhores psicólogos na região.

Na perspectiva de mediação, ficou evidente a impossibilidade de uma coordenadora dar conta sozinha, de todo o arsenal de demandas, acima descrito como tarefas da coordenação. Neste ciclo de intervenção, o Núcleo Docente Estruturante - NDE, teve um papel fundamental. Desenhado como um espaço de gestão

² Símbolo fálico: Símbolo de poder, domínio e virilidade na cultura ocidental, destacado pela psicanálise como elemento central na construção da identidade masculina no século XX; a forma como o pênis é visto no contexto sócio familiar e a percepção que o homem tem do valor atribuído a sua posse, determinam o desenvolvimento de sua estrutura psicosssexual.

coletiva, teve como objetivo o exercício de compartilhamento e reflexão sobre as diferenças existentes e as diversas formas de viabilizar um trabalho formativo singular. O NDE discutia o que havia de singular no desejo de cada um dos docentes. Que professores desejavam ser? Que psicólogos queriam formar? Que pesquisadores podiam e/ou desejavam ser? E o que precisavam para dar conta dessa singularidade. Emergiram também reflexões sobre quem é esse novo aluno que ingressa no nível superior. Como ele aprende? Que representações fazem da psicologia? Paralelamente, no NDE, fluía o compartilhamento das atividades administrativas e pedagógicas e estratégias de compartilhamento das discussões com o coletivo dos professores foram construídas.

Neste processo de gerenciamento tridimensional ampliado, todos foram convidados a revisitar e conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e optou-se por atualizá-lo. Como elemento gerador do processo de mediação definiu-se que práticas interdisciplinares, uso de metodologias ativas e o estabelecimento de um trabalho docente de grupo dariam suporte para as mudanças a serem realizadas. Pensando na dimensão subjetiva, nesta experiência relatada os docentes foram convidados a construir o projeto pedagógico do seu sonho e, é evidente, que a política institucional sustentou essa proposta. A posição de mediação permitiu a coordenação atuar de forma equânime manejando as dimensões didático-pedagógica e política-institucional.

Os resultados administrativos deram fôlego a continuidade do processo. Ao longo de 5 anos, houve um acréscimo de 50% no número de alunos ingressos, 200% no número de inscritos para o vestibular, 150% no número de artigos publicado pelos docentes, além da redução da taxa de evasão em 40%. Afora isso tudo, uma série de resultados de fortalecimento de imagem, níveis de satisfação dos estudantes e professores em percentuais acima de 85% na Avaliação Institucional, gerida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Mas é fato que a mudança na posição subjetiva ocupada pela coordenadora viabilizou um importante deslocamento realizado pelos docentes, produzindo resultados pedagógicos que deram suporte ao crescimento do conjunto de indicadores desenhados no terceiro ciclo da gestão, uma etapa caracterizada pela avaliação, construída a partir de uma práxis.

Um novo Projeto Político Pedagógico foi coletivamente construído, uma série de trabalhos científicos em congressos nacionais e internacionais foram apresentados por professores e estudantes - integrados aos projetos de iniciação científica - versando sobre esta práxis pedagógica. Nesta posição, os professores, formados na lógica pedagógica bancária - voltada para o acúmulo de informações a partir de um estudante passivo, como descrito por Paulo Freire (2005), se deslocaram. Nesta posição, docentes e coordenadora assumem, a partir do processo de reflexão-ação-reflexão, a posição de pesquisadores de sua própria prática, com vistas a qualificá-la, tornando-se assim sujeito da investigação, conseqüentemente agentes de mudanças, capazes de com seu senso crítico, desenvolverem atividades de natureza reflexiva, com a utilização de métodos plurais, com a ampliação das possibilidades de compreensão da realidade (SCHMITT, 2011; LEITE, 2008).

Este ciclo do processo de gestão acadêmica está pensado como uma etapa de avaliação também mediadora. Para Jussara Hoffmann (1991) a avaliação é o exercício de reflexão transformada em ação. A concepção de ação avaliativa desta autora focaliza a reorganização do saber a partir de uma postura construtivista em educação, onde as relações se realizam a partir da dimensão dialógica. Nesta terceira etapa, a experiência desta coordenação, agrega ao processo um conjunto de estratégias avaliativas de natureza mediadora

exercitando um diálogo pedagógico que prioriza a criticidade, a reflexão, sobre o conjunto da comunidade acadêmica, investindo no desenvolvimento da autonomia docente, pedagógica e gerencial.

Na perspectiva discutida fica evidente que a práxis está referida como modelo transformador da realidade no âmbito da gestão no ensino superior. A práxis não está referida à uma prática profissional, mas colocada como uma elaboração coletiva e articulada a desejos, a sujeitos, a subjetividades. E ao coordenador cabe a tarefa de promover o desenvolvimento destes coletivos, de autonomies, atento ao tempo de se deslocar, em busca de novos desafios.

É evidente que uma prática mediadora neste âmbito demanda compromisso institucional com a qualidade de ensino, pois tal modelo gerencial se coloca como um instrumento produtor de autonomies, provocando ressignificações no imaginário da própria instituição (IMBERT,2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fortalecimento dos discursos neoliberais no cerne da cultura brasileira, nos últimos 20 anos é possível observar a ampliação do número de instituições privadas de ensino superior. Consequentemente cresce o número de docentes com distintas qualificações ocupado a função de coordenação de curso, sem necessariamente estarem qualificados para o *Ofício de Ser Coordenador*.

Este estudo destaca a natureza plural e complexa desta experiência, vivida pela autora deste artigo, que coloca em evidência a necessidade de desenvolvimento de uma prática fundamentada no exercício de mediação. A perspectiva apresentada, destaca o professor como um importante protagonista no processo gerencial, além do conhecido protagonismo no âmbito do processo ensino-aprendizagem, pois a construção de uma equipe docente fortalece a liderança e a adesão aos projetos coletivos. Sem querer afirmar a possibilidade de que esta experiência se realize fora de territórios de tensionamento.

Considera-se que uma prática de coordenação mediadora opera transformações no imaginário dos docentes gerando a emergência de uma práxis pedagógica que coloca o estudante numa posição de atividade em relação à produção do conhecimento, pois reconhece esta experiência na sua prática profissional. Cabe ao coordenado a função de garantir provocações intelectuais significativas que sustentem o exercício da autonomia e estar ciente da impermanência presente no processo educacional.

A literatura referente ao tema, no âmbito da gestão acadêmica no ensino superior é tímida e de forma geral afirma que o processo de capacitação para o desempenho desta função acontece na prática. Este estudo evidencia a necessidade de desenvolvimento de estudos mais específicos que favoreça a reflexão sobre processos de desenvolvimento de competência para ocupação desta função, tão singularizada pela sua natureza híbrida.

BIBLIOGRAFIA:

COULON, ALAIN. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 p.

FONSECA, DIRCE MENDES; FONSECA, MARÍLIA. **A função do coordenador como fator essencial para a qualidade dos cursos de pós-graduação lato sensu** <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/>

PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0135.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, JUSSARA M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

JACOBUCCI, D., & JACOBUCCI, G. (2008). **Correndo na esteira rolante - a experiência de coordenar um curso de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. Olhar de professor, 11(1), 81-101.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. Vol.2.

MARQUESIN, DENISE FILOMENA BAGNE; PENTEADO, ADRIANO FRANCO; BAPTISTA, DENISE CRISTINA. **O coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas**. Revista de Educação, v. 11, n. 12, p. 7-22, 2008.

MEC - **Avaliação das Condições de Ensino**- ACE/Manual de Avaliação- 2002, atualizada em 2005.

SCHMITT, MIGUEL ÂNGELO. **Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, n° 25, mai.-ago. 2011, p. 59-65.

VYGOTSKY, LEV. S. (1994). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.