

RENATO AUGUSTO DOS SANTOS

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
EDUCADOR MATEMÁTICO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2007

RENATO AUGUSTO DOS SANTOS

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
EDUCADOR MATEMÁTICO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

RENATO AUGUSTO DOS SANTOS

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
EDUCADOR MATEMÁTICO

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico o presente relatório de pesquisa para:

Todos os Educadores que se dedicam a viabilizar melhores condições para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências e habilidades de seus alunos, necessários para que possam alcançar condições de vida mais digna e feliz.

Sérgio Leandro Maciel Pomini, pelo companheirismo incondicional de tantos anos e por sempre compartilhar dos momentos de alegria e angústia que vivenciei.

Meus pais, Emidio Augusto Marra dos Santos e Darcy Regina dos Santos e Santos, meus "tios-pais", Maria de Lourdes Leitão Fernandes e Elizio Fernandes, e minha avó Florinda Tierro Leitão, por tudo que fizeram por mim, principalmente, por terem-me acolhido com amor e dedicação em minha infância e

adolescência.

Todos os meus verdadeiros amigos, pelo carinho dedicado a mim e pelos momentos de alegria e de conquista compartilhados.

Todos aqueles que, ao cruzarem minha caminhada, contribuíram para que eu me constituísse enquanto sujeito crítico e conhecedor de minhas responsabilidades perante o mundo.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, pela vida e pelas condições de aprimoramento intelectual e moral que se apresentam na presente existência.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, por ter-me acolhido como orientando, em minha condição concreta de ser, com minhas limitações e características, pelo conhecimento compartilhado e pela liberdade que me foi concedida na organização e na expressão das idéias como pesquisador.

À Profa. Dra. Dumara Coutinho Tokunaga Sameshima, pelas preciosas orientações e intervenções que me levaram a escolher a carreira de docente, bem como a buscar aperfeiçoamento profissional e pessoal em estudos de pós-graduação, em nível de Mestrado. Ainda, pelas valiosas contribuições prestadas na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Abigail Alvarenga

Mahoney, pelas importantes orientações que foram proferidas no decorrer das disciplinas trabalhadas por ela e na banca de qualificação.

Aos membros da banca examinadora responsável por avaliar o relatório final desta pesquisa, pela predisposição em aceitarem essa incumbência. Em especial, à Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique, por aceitar tal incumbência mesmo sem ter participado da banca de qualificação.

Às Professoras Doutoras Cláudia Davis, Marli André, Maria Regina Maluf e Mitsuko Antunes, pelas preciosas informações que foram socializadas no desenvolvimento das atividades acadêmicas relativas às disciplinas trabalhadas por elas.

À Irene Medeiros de Castro, pela paciência e atenção dispensadas em cada contato estabelecido.

Aos meus colegas de pós-graduação, em especial à Profa. Ms. Mônica Siqueira, pelas preciosas trocas de conhecimentos e experiências que proporcionaram.

À amiga Profa. Dra. Rosana Tósi da Costa, pelas discussões compartilhadas, que me auxiliaram a na investigação do problema de pesquisa, e pelas sugestões dadas a partir das cuidadosas análises feitas em cada versão dos textos produzidos.

Às amigas Jurema Aprile e Terezinha Sgulmar, pela disposição em ler as diversas versões dos textos produzidos e pelas preciosas contribuições feitas a partir de cada leitura

realizada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio financeiro concedido ao pesquisador no primeiro semestre de 2006.

Aos sujeitos da pesquisa, por atenderem ao convite feito e por disponibilizarem-se, prontamente, para participar da presente pesquisa.

A todas as pessoas, que no desenvolvimento desta pesquisa, foram imprescindíveis para que o pesquisador pudesse finalizá-la.

Assim, a formação pode ser entendida como a arte de fazer com que cada um chegue até si mesmo, até sua própria altura, até o melhor das suas possibilidades. Portanto, a formação não pode se realizar de modo técnico nem massivo. Não existe um método de formação que seja válido para todos, pois o caminho da formação não existe, ele é inventado e conquistado por cada um dos indivíduos ao percorrer seu próprio caminho.

DIANA JARAMILLO

RESUMO

O presente relatório de pesquisa expressa informações sobre as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na organização e no funcionamento da formação inicial do educador matemático, curso esse vinculado a um dado contexto sócio-histórico, no que se refere aos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas e dos processos formativos do curso. Para desvelar esse objeto de estudo, realizaram-se levantamentos teóricos e em campo, sobre as concepções presentes nos documentos oficiais, na literatura e na fala dos sujeitos da pesquisa, a respeito da formação inicial do educador matemático e da atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática nesse processo formativo. No encaminhamento da análise documental e das entrevistas, foram levantadas as concepções sobre a atuação dos Coordenadores de Curso, direta ou indiretamente, ligadas a eles; construtos teóricos da Psicologia sobre a constituição e o funcionamento do sujeito e a relação entre os membros de grupos de sujeitos; e a formação inicial do professor de Matemática. As entrevistas foram realizadas com profissionais de universidades particulares da Região Metropolitana de São Paulo, responsáveis por coordenar as atividades acadêmicas desse tipo de curso, por terem manifestado interesse em contribuir para a pesquisa. Como resultado da pesquisa, foi possível: identificar requisitos considerados necessários para que o Coordenador de Curso possa atuar e, por intermédio de sua gestão, obter resultados condizentes com os objetivos traçados para o referido processo formativo; reconhecer ações, intervenções e funções pertinentes à atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na organização e no funcionamento desse curso; e compreender como os resultados dos processos de transformação das propostas formativas de um curso podem ser favorecidos com a intervenção desse profissional.

Palavras-chave: Coordenador; Licenciatura; Matemática; formação; educador.

ABSTRACT

This research report provides for information on the possibilities of performance of the Coordinator of the Course of Licenciature in Mathematics upon the organization and initial formation of the Mathematics educator, course which is connected with a certain social-historical context as to processes of idealization, structuring, implementation and transformation of the proposals and of the processes of formation of the course. In order to achieve such object of study, theoretical and practical searches have been accomplished upon conceptions present at official documents, upon the literature and speech of the subjects of the research as to the initial formation of the mathematics teacher and as to the performance of the Coordinator of the Course of Licenciature in Mathematics, in this process of formation. During the course of the documental analysis and interviews, concerns on the performance of Course Coordinators have been raised, whether directly or indirectly connected to them; Psychology theoretic studies upon the constitution and functioning of the subject and relation between the members of the group of subjects; and the initial formation of the Mathematics teacher. Interviews have been accomplished with professionals from private universities of the Metropolitan Region of São Paulo, who are liable for coordinating academic activities of this kind of course, for such Professionals were concerned on contributing to this research. As a result of the research, it was possible: to identify requirements deemed necessary for the Course Coordinator to perform and, by means of latter's management, obtain results compatible with the objectives drawn for such formation process; to recognize actions, interventions and functions pertinent to the Coordinator of the Course of Mathematics Licenciature as to the organization and functioning of such Course; and to comprehend how the results of the transformation processes of the formative proposals of a course can be benefited with the intervention of such professional.

Key-words: Coordinator; Licenciature; Mathematics; formation; educator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O desvelar da pesquisa: discutindo a metodologia	27
1. 1. Objetivos traçados para a pesquisa	29
1. 2. Tipo de pesquisa	31
1. 3. Sobre a revisão de literatura	32
1. 4. Sobre as entrevistas com os sujeitos da pesquisa	33
1. 4. 1. As instituições e os locais de realização das entrevistas	35
1. 4. 2. Os sujeitos da pesquisa	35
1. 4. 3. A análise dos dados	36
1. 5. Sobre os demais capítulos do relatório de pesquisa	38
2. O Coordenador de Curso Superior	40
2. 1. O Coordenador de Curso Superior Ideal: discutindo seu perfil e sua atuação	43
2. 2. O Coordenador de Curso Superior Ideal sob a perspectiva do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	64
3. A atuação do Coordenador de Curso Superior: analisando alguns indicadores de sua ação	80
3. 1. As Funções Políticas	82
3. 2. As Funções Gerenciais	88
3. 3. As Funções Acadêmicas	104
3. 4. As Funções Institucionais	122
3. 5. Sobre as Funções do Coordenador de Curso Superior	128
4. O contexto atual da formação de professores de Matemática	134
4. 1. A LDBEN: algumas mudanças de paradigmas da Educação Básica e seus reflexos sobre a prática docente	136
4. 2. Rumos atuais da formação de professores de Matemática e algumas decorrentes possibilidades de atuação do Coordenador de Curso	144

5. A atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática: das demandas de transformação ao fazer profissional evidenciado nas falas dos pesquisados	181
5. 1. Os níveis de resultados alcançados pelas ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática: a articulação, a mobilização e a transformação	185
5. 2. Os meios, os grupos e as interações sociais: caminhos percorridos pelas ações impulsionadoras das transformações	193
5. 3. Indicativos de atuação dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa	207
5. 3. 1. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador "A" ..	208
5. 3. 2. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador "B" ..	213
5. 3. 3. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador "C" ..	216
5. 3. 4. Algumas percepções sobre as falas dos sujeitos da pesquisa ...	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	239
ANEXOS	244
Anexo A – Instrumento de coleta de dados	245
Anexo B – Entrevista realizada com o Coordenador "A"	246
Anexo C – Entrevista realizada com o Coordenador "B"	249
Anexo D – Entrevista realizada com o Coordenador "C"	252

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desencadeada a partir dos anseios do pesquisador em contribuir para a melhoria da formação inicial dos professores de Matemática. Isso ao perceber, em sua experiência como docente especialista em Matemática da Educação Básica, que os educandos, com o passar do tempo, chegavam cada vez com mais defasagem e dificuldades de aprendizagem de conteúdos matemáticos formais.

Percebe-se que esse problema não se apresenta somente no ensino da Matemática, mas também, nas outras áreas de conhecimento que fornecem ferramentas necessárias para viabilizar o trabalho de conhecimentos matemáticos mais elaborados. Ainda, esses alunos passaram a ser recebidos sem que algumas competências e habilidades fundamentais aos estudos em estágios mais avançados estivessem desenvolvidas. Como exemplo, podem ser apontados os problemas relativos à leitura e à escrita.

Nessa direção, a última evidência mais grave apurada foi no primeiro semestre de uma das Licenciaturas em Matemática em que este pesquisador atua. Nesse episódio, uma determinada aluna não reconhecia o próprio nome, escrito por ela para identificar uma atividade avaliativa realizada.

Esse ainda não é um caso recorrente, mas é perceptível que muitos educandos têm chegado ao Ensino Superior com enormes déficits de conhecimento, habilidades e competências necessários para conseguir obter sucesso no processo de graduação, decorrentes de uma formação básica insuficiente. Tal situação demanda novas formas de encaminhamento das propostas formativas desse curso.

Ao se considerar que os licenciandos de hoje serão os professores de amanhã, urgem intervenções que apontem na direção de modificações nesses contextos

formativos. Muitas modificações parecem já ter acontecido nos documentos oficiais elaborados para nortear as propostas formativas das Licenciaturas em Matemática, bem como as propostas dos diversos níveis e modalidades de ensino. Mesmo que essas modificações ainda não tenham resolvido os problemas existentes nos processos educacionais da Educação Básica.

Vale ressaltar que tais documentos apresentam paradigmas¹ educacionais condizentes com a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e capazes de atuar mais ativamente na sociedade.

Com o objetivo de identificar e de propor intervenções necessárias para elevar o aproveitamento dos educandos no processo de socialização de conteúdos matemáticos socialmente úteis, muitas pesquisas têm sido produzidas no Brasil, sob a perspectiva da Educação Matemática.

Nesse contexto, a Educação Matemática (EM) pode ser definida como

[...] uma área de conhecimento das ciências sociais ou humanas, que estuda o ensino e a aprendizagem da matemática. De modo geral, poderíamos dizer que a EM *caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de idéias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar.* (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 5, grifo do autor)

Das pesquisas sob o enfoque dessa área de conhecimento, uma considerável parte tem buscado compreender a formação matemática do professor (BORBA, 2006). Isso parece ser devido, justamente, a “[...] uma questão que tem se tornado fundamental para lidar com o fato de a Matemática ser um problema na educação básica: formação do professor de Matemática.” (BORBA, 2006, p. 10)

Segundo Borba (2006), a preocupação em pesquisar esse tema de pesquisa parece não estar circunscrita ao Brasil, mas também em países desenvolvidos como Estados Unidos e Dinamarca. Além desses países, no livro organizado por esse mesmo autor, são encontrados textos de autores de renome internacional, que realizaram suas pesquisas em países como África do Sul, Israel e diversas Ilhas do Pacífico.

¹ Utilizar-se-á para esse termo, na presente pesquisa, o significado que faz menção ao conjunto de idéias e referenciais que caracterizam modelos e padrões.

Apesar da crescente produção de pesquisas nos últimos anos, na área de Educação Matemática, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas (BORBA, 2006), no sentido de melhor compreender como as dinâmicas acadêmicas podem ser aperfeiçoadas para produzirem melhores processos de qualificação profissional ao professor de Matemática que atua na Educação Básica.

Tudo isso, na direção de se fazer, durante o processo formativo inicial, o docente especialista em Matemática ser capacitado para elaborar e implementar propostas pedagógicas mais condizentes com os paradigmas educacionais vigentes. Nessa perspectiva, pretende-se fazer a Matemática favorecer a formação dos educandos como sujeitos capazes de compreender, questionar, analisar de forma crítica e integrar as diversas dinâmicas sociais.

Embora muito se tenha discutido sobre como e qual a melhor forma de organizar os processos educacionais que envolvem a Matemática ensinada na Educação Básica, os avanços em relação aos resultados obtidos em sala de aula não têm sido muito significativos. Esse cenário parece ser o encontrado pela América Latina afora (PREAL, 2006).

Segundo o último boletim do PREAL² (2006), embora a quantidade de vagas nas escolas tenha sido ampliada, a qualidade ainda continua aquém do desejado. Isso se evidencia ao ser indicado que

[...] nas medidas chave de sucesso – qualidade, igualdade e eficiência – os níveis permanecem baixos e os avanços são poucos ou inexistentes. Baixos níveis de aprendizagem, ausência de sistemas baseados no desempenho, pouca responsabilidade e a crise do magistério conspiram no sentido de privar a maioria das crianças latino-americanas do conhecimento e das habilidades necessárias para progredir nas sociedades modernas. Por estes motivos, os resultados do Boletim sobre a educação na região continuam insatisfatórios. (p. 5)

Sobre a *equidade de resultados de aprendizagem* entre os alunos das diversas camadas sociais, foi indicado que “[...] as crianças das famílias pobres continuam aprendendo significativamente menos e evadem muito antes do que o fazem as crianças das famílias com níveis de renda mais altos.” (PREAL, 2006, p. 9) Isso, talvez, deva-se a uma deficitária adequação sócio-cultural das propostas pedagógicas.

² Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

No tocante ao chamado *fortalecimento do magistério*, esse mesmo boletim indica que: “Os esforços para melhorar a qualidade e a responsabilidade dos professores ainda não mostram mudanças mensuráveis nos processos de sala de aula.” (PREAL, 2006, p. 5)

Nessa direção, foi indicado que:

A formação é pobre. Apenas três quartos dos professores do ensino fundamental da América Latina possuem a formação mínima exigida pelos seus países – isto está bem abaixo da média global e do leste asiático. O déficit deriva parcialmente de uma rápida expansão nas matrículas, porém também sugere importantes falhas na educação dos professores – sem mencionar a grande variação na qualidade da capacitação recebida. [...] De modo geral, a formação dos professores continua enfatizando a teoria em detrimento da prática, e freqüentemente está desligada das necessidades das salas de aula e do currículo. (PREAL, 2006, p. 17-18, grifo do autor)

Ainda sobre o magistério, o referido boletim indica que o sistema promove a falta de compromisso dos professores com os resultados desejáveis. Tal problema foi vinculado ao fato de que afastar “[...] um professor por mau desempenho é quase impossível. [...] O pagamento não está atrelado com o desempenho.” (PREAL, 2006, p. 18) Esses são apenas alguns dos fatores apontados como desencadeadores desse problema.

Nesse contexto, na avaliação realizada em 2003, pelo PISA – *Programme for International Student Assessment* – cerca de 75% dos jovens brasileiros “[...] não conseguiu aplicar de forma consistente as habilidades básicas de matemáticas para explorar e compreender uma situação cotidiana.” (PREAL, 2006, p. 6)

Em outras palavras, embora existam novos referenciais educacionais, os professores de Matemática que atuam no Ensino Fundamental não estão conseguindo fazer com que os educandos construam conhecimentos matemáticos capazes de favorecer a formação do cidadão consciente e atuante para atuar nas sociedades modernas – enfoque formativo preconizado pelos paradigmas educacionais atuais.

Esse enfoque formativo envolvendo a Matemática parece ser o preconizado pela Educação Matemática, que se acredita bem representado por estas palavras de Ubiratan D’Ambrosio (apud BORBA, 2006): “Minha utopia, como educador, é que as novas gerações serão capazes de atingir cidadania e criatividade... Minha utopia, como

matemático, é que a matemática é essencial para atingir a minha utopia de educador.” (p. 9)

Assim, com vistas ao que é preconizado pelos documentos oficiais sobre o perfil profissional e pela literatura da Educação Matemática, no decorrer das discussões sustentadas nesta pesquisa sobre o docente que atua no ensino da Matemática, os termos professor de Matemática e educador matemático serão considerados como correlatos.

Acredita-se importante destacar que é impossível desconsiderar a necessidade de haver participação ativa dos educandos nos processos formativos em que estejam envolvidos, suscitando-lhes dedicação, vontade, esforços etc. Contudo, o insucesso desses atores, em tais processos, não está vinculado à falta de capacidade para aprender novas formas de apresentação e utilização de conhecimentos matemáticos e novos conteúdos dessa área.

Isso porque, segundo Borba (2006),

[...] alguém que pertence a um grupo cultural que desenvolve uma etnomatemática³, pode desenvolver uma outra Matemática assim como alguém que sabe inglês é capaz de aprender português. Há também, nesse caso, a possibilidade de que estruturas e termos comuns sejam encontrados em ambas as 'línguas', ilustrando, mais uma vez, o fato de que as etnomatemáticas não seriam disjuntas. (p. 13)

A última idéia comunicada nessa citação parece apontar para uma discussão muito recorrente nos meios educacionais atualmente: a necessidade de se buscar conhecimentos já construídos pelos alunos para se iniciar as novas abordagens de ensino alicerçadas nas bases que estão prontas, servindo como ponto de partida ou como meio de exemplificação.

Vale ressaltar que esses conhecimentos, anteriormente construídos, podem ser oriundos da vivência de experiências escolares ou da vida cotidiana. Assim, por vezes, faz-se necessário um movimento de atribuição de novos significados ao que foi vivenciado fora do novo contexto de abordagem dos conhecimentos.

Esse tipo de abordagem de ensino requer profissionais qualificados e

³ Nesse contexto, o termo etnomatemática está sendo empregado como a Matemática desenvolvida e utilizada povos, grupos sociais ou profissionais, em contexto de aplicação dos conhecimentos matemáticos. (Nota nossa)

preparados para lidar com essa perspectiva de encaminhamento das propostas pedagógicas na escola de Educação Básica. E, isso aponta para um tipo específico de referenciais pedagógicos a ser discutido e praticado na formação, inicial ou continuada, dos educadores matemáticos.

Os indicativos destacados sobre a qualidade da formação dos professores de Matemática, com base na literatura e no boletim do PREAL (2006), parecem ir ao encontro do que pensa o Coordenador "A", um dos sujeitos da pesquisa, com vistas ao que é expresso neste trecho de sua fala:

Pelo MEC, eu viajei o Brasil inteiro. Então é assim, a ignorância matemática neste país é imensa. A formação dos professores é muito ruim no geral, você encontra professores que fazem barbaridade na sala de aula, porque ele teve má formação. Acho que os educadores em Matemática precisam ter isso em mente, não adianta tampar ao Sol com a peneira. [...] O ensino está péssimo, e está péssimo porque a formação de professores é péssima. As pessoas devem estar bem alertas para isso, tentar perceber e fazer o possível para ajudar a melhorar isso. (ANEXO B)

Como o termo "qualidade" no contexto educacional possui várias significações, o pesquisador acredita ser importante apresentar a sua forma de entendê-lo para designar aspectos relativos às condições de ensino e ao que se consegue atingir por intermédio dele, forma essa de entender deduzida e ampliada a partir das discussões realizadas por Cortella (2004).

Assim, quando essa palavra é usada para exprimir idéias do pesquisador, a qualidade no ensino fica atrelada à construção de uma sólida base científica e à formação crítica de cidadania e a prática da solidariedade entre os pares. No tocante ao processo de constituição da sólida base científica são considerados os conteúdos socializados e a aplicação práticas desses, bem como às estratégias didático-pedagógicas que visem facilitar a aprendizagem do aluno.

Sobre a qualidade do processo formativo inicial do professor de Matemática, em 2001, Cury expõe as seguintes características das Licenciaturas em Matemática:

Na formação dos docentes de Matemática, portanto, destacamos, inicialmente, a excessiva valorização dos conteúdos matemáticos em

seus cursos de origem, aliada, em geral, a uma concepção absolutista dessa disciplina.

Após sucessivas mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, por determinações do Ministério da Educação ou por decisões das próprias Instituições de Ensino Superior (IES), chegamos a uma estrutura que, em geral, privilegia as disciplinas matemáticas nos primeiros semestres do curso, tanto as do currículo mínimo do Conselho Federal de Educação como outras que variam de Instituição para Instituição. Nos últimos semestres, são introduzidas as disciplinas pedagógicas – Psicologia Educacional, Estrutura e Prática de Ensino –, acrescidas de outras que supostamente fazem *ponte* entre a área específica e a pedagógica, como as que se referem à Metodologia do Ensino da Matemática.

Não questionamos, nos currículos atuais, a existência dessas disciplinas de ligação entre conteúdos e métodos – extremamente importantes para os futuros mestres – mas o pressuposto de que as outras disciplinas, tanto as matemáticas quanto as pedagógicas, possam ser trabalhadas isoladamente. (CURY, 2001, p. 14, grifo do autor)

Essa mesma autora, após discutir o contexto apresentado por ela, acrescenta: “Acreditamos que todos os cursos universitários necessitam de uma reavaliação das práticas de seus docentes, muitos desses avessos a mudanças e considerando-se ‘prontos’, em uma atitude essencialmente positivista.” (CURY, 2001, p. 25)

Diante do apresentado até aqui, o pesquisador acredita que os documentos oficiais, assim como a literatura, apontam possíveis formas de entender os educandos e os processos educacionais que favoreceriam a superação dos problemas abordados. Isso ao apresentarem diretrizes norteadoras da estruturação e da implementação das propostas educacionais da Educação Básica e dos cursos de formação de professores de Matemática.

Acredita-se relevante destacar que, embora os referenciais estabelecidos oficialmente já estejam incorporados aos documentos institucionais do curso – ou devessem estar até o início de 2004 (BRASIL, 2002) –, a grande maioria dos professores do curso em questão desconhece, ou conhece superficialmente, as propostas anunciadas pelos dispositivos oficiais utilizados para nortear o processo de elaboração de suas próprias propostas educativas.

Caso os referenciais anunciados pelos documentos oficiais e pela literatura, mencionados pelo pesquisador, forem acolhidos de forma adequada na IES e pela equipe que atua no curso, as concepções que tais fontes abarcam podem se refletir na constituição da identidade profissional do professor de Matemática. Como possível

consequência disso, aumentam as possibilidades de se obter melhores condições para os processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Isso porque, na forma de entender do pesquisador, tais fontes indicadoras de adequações propagam demandas de transformações dos cursos, de suas propostas e de suas dinâmicas. No tocante aos documentos oficiais, esses aparentam desencadear a mobilização de grandes massas de profissionais, por apresentarem exigências a serem atendidas nos processos formativos.

Contudo, para tais referenciais, além de incorporados aos documentos institucionais, serem efetivamente implementados nas dinâmicas formativas do curso, como as que ocorrem nas salas de aula, faz-se necessário que os docentes conheçam o teor desses indicativos de transformação e, acima de tudo, os aceitem. Caso contrário, possivelmente, encontrar-se-á dissonância entre o previsto nas propostas formativas do curso e o efetivado em sala de aula.

Essas situações podem ocorrer devido à estreita relação existente entre as crenças, os valores e os referenciais adotados pelos sujeitos e as suas ações e posicionamentos pessoais e profissionais.

A divergência existente entre as concepções presentes nos referenciais educacionais anunciados pelos documentos oficiais e as concepções dos docentes responsáveis por implementá-los em sala de aula, pode se configurar em uma das possíveis explicações para o fato de as modificações decorrentes das deliberações oficiais terem ocorrido mais plenamente nos documentos institucionais do que nas práticas em sala de aula.

Então, os processos de transformações que se impõem às IES e aos seus cursos, inclusive à Licenciatura em Matemática, dependem dos profissionais que nela atuam, principalmente o Coordenador de Curso, pela posição hierárquica que ocupa e pela abrangência da sua atuação sobre os processos de idealização, estruturação, operacionalização e transformação das propostas formativas do curso.

A seguinte afirmativa do Coordenador "A" parece apontar na mesma direção: "Todos os coordenadores de curso de formação de professores de Matemática têm que ter em mente o problema que é o ensino de Matemática neste país." (ANEXO B)

Pelo exposto, na presente pesquisa, o pesquisador buscou compreender as concepções presentes nos documentos oficiais, na literatura e na fala dos sujeitos da pesquisa sobre a formação inicial do educador matemático e a atuação do Coordenador

de Curso no gerenciamento de um curso de Licenciatura em Matemática, bem como algumas das concepções que poderiam ser associadas à atuação desse profissional.

Com vistas à importância atribuída às concepções presentes nos documentos, na literatura e nas falas dos sujeitos de pesquisa, acredita-se necessário destacar que as concepções estão sendo entendidas como um dos grupos de fatores que influenciam as ações dos sujeitos, tanto no contexto profissional quanto em âmbito geral.

Tal concepção foi construída sobre esta idéia de Ponte (1992):

O interesse pelo estudo das concepções [...] baseia-se no pressuposto de que existe um substrato conceptual que joga um papel determinante no pensamento e na ação. Este substrato é duma natureza diferente dos conceitos específicos – não diz respeito a objetos ou ações bem determinadas, mas antes constitui uma forma de os organizar, de ver o mundo, de pensar. Não se reduz aos aspectos mais imediatamente observáveis do comportamento e não se revela com facilidade – nem aos outros nem a nós mesmos.

[...] Atuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as novas possibilidades de atuação e compreensão. (p. 185-186)

A partir desse autor, entende-se que as concepções e as ações mantêm relação de interdependência, à medida que não há ação sem concepção e não há como atribuir significados acertados às ações sem se analisar as concepções que as impulsionaram. Em outras palavras, a análise das concepções auxilia na compreensão dos motivos e das finalidades das ações e dos posicionamentos adotados por um sujeito diante de um determinado contexto de atuação.

Assim, o pesquisador entende que os processos de elaboração e de implementação das propostas pedagógicas de um curso são permeados pelas concepções propagadas por documentos oficiais, teóricos e os envolvidos nesses processos, incluído entre esses o Coordenador de Curso.

Contudo, o grau de influência dessas fontes de concepções, nas práticas pedagógicas utilizadas em um curso, vai depender de como os profissionais que atuam em sala de aula são afetados por cada uma dessas fontes e da aceitação das concepções que são propagadas.

Com base no exposto, ainda parece ser bastante relevante discutir o processo formativo inicial do educador matemático. Acredita-se importante incluir nesse contexto os referenciais estabelecidos oficialmente, que se configuram em um “aglomerado” de concepções a serem consideradas na organização e no funcionamento dos cursos de Licenciatura em Matemática, bem como nos processos de transformação que se façam necessários a esses contextos formativos.

Sobre isso, Thompson (1997), afirma que

[...] qualquer esforço para melhorar a qualidade do ensino de Matemática deve começar por uma compreensão das concepções [...] e pelo modo como estas estão relacionadas com a prática pedagógica. A falha em reconhecer o papel que as concepções [...] podem exercer na determinação de seu comportamento pode, provavelmente, resultar em esforços mal direcionados para melhorar a qualidade do ensino de matemática nas escolas. (p. 14)

Nesse contexto, diante das várias possibilidades de recorte para o tema desta pesquisa, o pesquisador escolheu direcionar seu olhar para o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática. Isso porque, esse profissional, pela posição que ocupa dentro do curso, pode interferir nas concepções de cada um dos envolvidos no processo formativo, seja na construção ou na resignificação das concepções já existentes.

Ainda, pode interferir na forma com que as concepções anunciadas pelos documentos oficiais – que, obrigatoriamente, devem ser incorporadas às propostas educativas do curso – e pela literatura são acolhidas pelos atores que atuam no curso – discentes, docentes e corpo técnico-administrativo.

Mas, também, parece ser o profissional que melhores e mais possibilidades tem de concorrer para a elaboração, o encaminhamento e a transformação das práticas pedagógicas e educativas adotadas pelos professores do curso. Dessa forma, pode concorrer para que as modificações necessárias aos processos formativos de um curso ocorram de forma mais rápida e acertada dentro das salas de aula.

Em outras palavras, pela posição hierárquica que ocupa e pela abrangência da sua atuação sobre os processos de idealização, estruturação, operacionalização e transformação das propostas formativas do curso, desse Coordenador de Curso dependem a organização e o funcionamento de um curso de Licenciatura em Matemática. Ainda, ao ter a possibilidade de organizar, propor e promover discussões

desencadeadoras de reflexões e ressignificações de concepções e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática acaba por contribuir para o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos docentes e discentes. Isso, pela teoria de Wallon (2005), pode ser entendido como a contribuição desse Coordenador de Curso para o processo de desenvolvimento geral da pessoa, à medida que, por esse teórico, não se pode dissociar o ser profissional do ser na sua totalidade.

Ainda, sob a perspectiva teórica de Wallon (2005), pela importância atribuída ao *outro* na constituição do referencial de *eu* de um sujeito, o Coordenador de Curso da licenciatura em questão pode ser considerado um dos *outros* que vai concorrer para a constituição do *eu* de docentes, corpo técnico-administrativo e discentes atuantes no curso, esse processo de constituição é entendido como contínuo e inacabado.

Com base nas reflexões sobre o exposto, assim como na análise de outras informações, o pesquisador chegou ao seguinte problema de pesquisa: *conhecer as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na organização e no funcionamento do curso de formação inicial do educador matemático, vinculado a um dado contexto sócio-histórico, no que se refere aos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas e dos processos formativos do curso.*

Com a intenção de atender ao problema de pesquisa, o pesquisador buscou compreender as concepções presentes nos documentos oficiais, na literatura e na fala dos sujeitos da pesquisa sobre a formação inicial do educador matemático e a atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática no encaminhamento das propostas formativas idealizadas e estruturadas para propiciar tal formação.

No decorrer das discussões apresentadas neste relatório de pesquisa, tem-se em enfoque a atuação do sujeito Coordenador de Curso que afeta os sujeitos atuantes nos processos formativos iniciais do professor de Matemática.

Em tais discussões, a partir dos documentos oficiais e da literatura que tratam ou estejam vinculados, direta ou indiretamente, do objeto de estudo desta pesquisa, bem como da literatura ligada à Psicologia, foram abordadas informações sobre: as possibilidades de atuação do sujeito-coordenador na organização e no funcionamento desses processos; os requisitos básicos necessários para que o sujeito-coordenador possa atuar e obter os melhores resultados possíveis na gestão desse processo formativo; as

possíveis formas de explicar a atuação do sujeito-coordenador na organização e no funcionamento dos grupos que atuam em tal processo; o contexto do referido processo formativo a partir das indicações de organização e do perfil do egresso da Licenciatura em Matemática; alguns construtos teóricos da Psicologia que puderam auxiliar na compreensão e na fundamentação das várias discussões mantidas ao longo deste relatório de pesquisa.

Ainda, buscou-se apresentar elementos das falas dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática que colaboraram com a pesquisa, por meio de suas participações em entrevistas individuais, sobre suas concepções de professor de Matemática e de atuação para formar o profissional idealizado por eles.

Nesse processo, foi possível organizar uma razoável quantidade de reflexões teóricas sobre o problema de pesquisa, o que compõe a maior parte do presente relatório. Essas reflexões possibilitaram a breve comparação entre as argumentações teóricas e os depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

A extensão das discussões teóricas deve-se à preocupação do pesquisador em preencher parte das lacunas deixadas pela escassez e pela superficialidade teórica do material bibliográfico disponível sobre o objeto de estudo, mas, também, em discutir as indicações de atuação do Coordenador de Curso Superior feitas de forma basicamente normativa.

Nessa mesma perspectiva, o pesquisador foi tocado pela seguinte afirmativa de Fiorentini (2003), sobre as pesquisas realizadas:

Nos últimos anos, o tema da formação de professores passou a ser dominante tanto em encontros e congressos educacionais quanto em publicações de artigos e livros. Entretanto, se olharmos com atenção ao que vem sendo dito e publicado, veremos que muito do que se diz e escreve tem pouca sustentação investigativa e consistência teórica. (FIORENTINI, 2003, p. 9, grifo nosso)

Em relação aos locais de realização das entrevistas, acredita-se importante destacar que essas foram realizadas exclusivamente com sujeitos de universidades particulares, pelo fato de que somente os profissionais desse tipo de instituição manifestaram-se positivamente diante do convite para participar dessa pesquisa.

Isso não indica que os demais tipos de instituição não precisem repensar suas

propostas formativas e suas práticas educativas e pedagógicas. Sobre isso, Maciel (2002), ao tratar de referenciais mais inovadores de formação docente, expressa:

No entanto, parece-me que dentro de uma instituição pública, em que se discute tanto a formação de qualidade do professor, do professor necessário para a atualidade, do professor com competências, apenas alguns conseguem ter acesso a essas qualificações. (p. 81)

Por fim, como existe falta de consenso e de precisão sobre a nomenclatura a ser utilizada para identificar o profissional que atua na organização e no funcionamento do curso, o pesquisador adota para esta pesquisa os termos diretor, coordenador, coordenação e gestor de curso para fazer referência ao Coordenador de Curso Superior, bem como ao Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática. Isso porque não se tem a intenção de identificar as nuances que poderiam ser atreladas a cada uma dessas formas de identificar o profissional em questão.

Expostos os aspectos que evidenciam a relevância pessoal, profissional, acadêmica e social do problema de pesquisa definido e, brevemente, a forma com que ela foi conduzida, passar-se-á a apresentação do capítulo que evidencia os aspectos metodológicos da pesquisa, e, em seguida, serão apresentados os capítulos organizados para discutir os aspectos teóricos e das falas dos sujeitos da pesquisa.

1. O DESVELAR DA PESQUISA: DISCUTINDO A METODOLOGIA

A realização da presente pesquisa teve por objetivo conhecer as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na organização e no funcionamento do curso de formação inicial do educador matemático, vinculado a um dado contexto sócio-histórico, no que se refere aos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas e dos processos formativos do curso.

Isso porque, o pesquisador tem se preocupado, desde seu processo de licenciamento em Matemática, com a qualidade da formação obtida pelos professores de Matemática e com a atuação desses, com vistas ao cenário que tem se apresentado na Educação Básica, no tocante ao ensino da Matemática.

O problema norteador desta pesquisa foi construído ao longo de sucessivas reflexões do pesquisador, na tentativa de compreender os elementos que concorriam para a formação inicial do professor de Matemática, oferecida em Instituições de Ensino Superior (IES).

Enquanto mestrando, ao caminhar na direção de definir um recorte para a pesquisa, o pesquisador iniciou a análise dos documentos oficiais e da bibliografia relacionados à atuação e à formação de professores e de professores de Matemática, para compreender o contexto atual da formação desse último.

Nessa análise, o pesquisador deparou-se com um enfoque de educação pautado em uma concepção de sujeito que convergia para as indicações de teóricos preocupados com a formação do educando para além do cognitivo, preparando-o para atuar na vida acadêmica e social, de maneira ativa e crítica.

Para isso, tanto os documentos oficiais quanto os referidos teóricos indicam que se deve respeitar o que já foi apropriado pelo educando em seu processo de constituição, enquanto sujeito, que ocorre em um determinado contexto sócio-histórico. Tais convergências são evidenciadas de forma detalhada no quarto capítulo do presente relatório de pesquisa.

Ainda, o pesquisador pôde identificar o término de um período de adequações curriculares dos cursos de graduação, pautados nesse enfoque de educação. Segundo o artigo 15 da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), o prazo para conclusão dos processos de adequação ficou estabelecido para o início do ano de 2004.

Tais adequações foram desencadeadas por determinações oficiais, com vistas às mudanças de paradigmas educacionais anunciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor e corroboradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Diante desse contexto, ao invés de buscar entender as práticas consolidadas nas IES, o pesquisador optou por compreender os novos referenciais estabelecidos oficialmente para a formação inicial do educador matemático e como esses referenciais são incorporados aos documentos institucionais e às práticas pedagógicas de um curso, com as quais se pretende concorrer para a qualificação profissional desses educadores.

Desse contexto a ser compreendido, poderiam ser analisadas questões relativas às políticas institucionais, aos professores, aos discentes, ao Coordenador de Curso, entre outros fatores que interferem na idealização, na estruturação e na operacionalização das propostas formativas do curso.

Contudo, em função da necessidade de se delimitar o tema de pesquisa, em consonância com o que é proposto nos livros de metodologia científica, foram enfocadas questões ligadas ao Coordenador de Curso. (CHIZZOTTI, 2005; LUNA, 2003; MOROZ & GIANFALDONI, 2002; RAUBER & SOARES, 2003)

Isso ocorre, pois, para facilitar a concretização das propostas formativas idealizadas a partir desse novo paradigma educacional, o pesquisador percebeu que esse profissional poderia ser um importante agente nos processos de transformação de concepções dos profissionais da equipe pedagógica que atua no curso sob seu comando.

Inicialmente, essa percepção esteve apoiada em experiências do pesquisador, como licenciando e docente do curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia,

vivenciadas diante de intervenções de Coordenadores desses Cursos, que influenciaram e influenciam nos posicionamentos e na ação dos membros da equipe pedagógica, bem como na formação dos licenciandos e licenciados.

Na vivência como licenciando, foi possível presenciar entraves procedimentais como, por exemplo, o não acolhimento de solicitações que demandavam modificações de atitudes pedagógicas e administrativas, que dependiam do posicionamento e da intervenção do Coordenador do Curso.

Passado algum tempo, já na condição de docente, na mesma Instituição, foi possível perceber que as mudanças de Coordenador, cada qual com suas características pessoais e concepções, modificavam a forma de gestão do curso. Tais mudanças, por sua vez, acabavam por alterar as dimensões discente, docente, técnico-administrativa e organizacional do curso, desencadeando repercussões para o processo formativo.

Contudo, no decorrer do levantamento bibliográfico, a percepção inicial passou a ser corroborada pelas informações identificadas na literatura que trata do Coordenador de Curso do Ensino Superior e da Educação Básica.

Assim, foi possível perceber que a atuação do Coordenador de Curso, sustentada por suas concepções, tem possibilidades de influenciar o processo formativo dos licenciandos e a prática pedagógica de professores que são adotados na formação inicial do professor de Matemática.

Então, após longo processo de busca que envolveu sucessivas análises e reflexões, o pesquisador chegou ao tema desta pesquisa: A atuação do Coordenador de Curso na formação inicial do educador matemático.

1. 1. Objetivos traçados para a pesquisa

Com base no objeto de estudo da presente pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- (a) compreender as concepções presentes nos documentos oficiais e na literatura sobre o processo de formação inicial do educador matemático;
- (b) sistematizar, discutir e apresentar as concepções e os indicativos de ação

que evidenciam as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso em questão nos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas educativas norteadoras da formação inicial do educador matemático, presentes em documentos oficiais e na literatura;

(c) compreender como as concepções sobre a formação inicial do educador matemático, presentes em documentos oficiais e na literatura, são incorporadas nas propostas formativas e nas práticas pedagógicas adotadas nos cursos em questão;

(d) apreender as concepções sobre atuação dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática presentes nas falas dos sujeitos desta pesquisa e estabelecer relações com os aspectos teóricos sistematizados;

(e) contribuir para a reflexão do Coordenador de Curso que atua na gestão dos cursos de Licenciatura em Matemática, buscando oferecer subsídios que possam sustentar o repensar das condições e os aspectos necessários para sua atuação, no sentido de que se ofereça ao licenciando um processo formativo de qualidade;

(f) contribuir para o aprimoramento dos cursos de formação inicial do professor de Matemática, para, em decorrência, obterem-se condições mais favoráveis ao encaminhamento de processos de ensino-aprendizagem de melhor qualidade na Educação Básica; e

(g) possibilitar o aperfeiçoamento intelectual e profissional do pesquisador.

Acredita-se que, ao se obter uma melhor compreensão das concepções e das atuações que permeiam as ações formativas, o gestor de um curso de Licenciatura pode vislumbrar mais possibilidades para a construção de um rol de ações e intervenções de um modo mais autônomo e consciente.

Isso se dá porque, de acordo com o indicado por Ponte (1992), as concepções podem subsidiar, bloquear ou limitar as formas como o sujeito vai resolver as situações que estão presentes em seu contexto de atuação.

Assim, por meio da análise das concepções presentes nos documentos oficiais, na literatura e nas vozes dos Coordenadores de Curso pesquisados, buscou-se compreender as concepções e as possibilidades de atuação desse profissional para o favorecimento da formação inicial do professor de Matemática.

1. 2. Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico e de campo, por buscar identificar, na literatura, em documentos oficiais e nas vozes dos pesquisados, dados e informações relevantes para a compreensão das concepções de formação e de atuação do Coordenador de Curso, referentes ao contexto formativo inicial do educador matemático.

A pesquisa teórica possibilitou “ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica” (OLIVEIRA, 1997, p. 123).

Já a pesquisa em campo possibilitou a identificação das concepções dos sujeitos que atuam como Coordenadores de Curso, em contextos concretos de formação inicial de professores de Matemática. Assim, foi possível constatar se os indicativos de atuação do gestor desse curso, apreendidos durante a revisão de literatura, são compatíveis com as ações evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Com base nas reflexões proporcionadas pelo processo de revisão do material bibliográfico e das informações coletadas nas entrevistas, foi possível estabelecer relações entre o que se teorizou sobre a prática profissional desse ator e a provável prática do profissional concreto realizada na organização e no funcionamento do curso em questão (OLIVEIRA, 1997). Faz-se menção à possível prática com vistas ao referencial adotado sobre a relação existente entre as concepções e as ações dos sujeitos.

Para o levantamento das informações junto aos pesquisados foi utilizado o instrumento entrevista, por meio do qual os sujeitos da pesquisa puderam expressar, de maneira livre, entre outras coisas, suas concepções sobre professores de Matemática e de suas atuações para a formação desses, gerando depoimentos contextualizados e envolvidos com a realidade (CHIZZOTTI, 2005).

Para a leitura e interpretação das expressões dos sujeitos da pesquisa, bem como, das informações obtidas teoricamente, usou-se a abordagem qualitativa por acreditar-se que

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma

interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79)

1. 3. Sobre a revisão de literatura

Para proceder à revisão de literatura, foram consultadas bases de dados de dissertações e de teses em diversas instituições e no sítio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, nas quais não se localizou títulos que sugerissem correlação direta com o problema de pesquisa.

Esse fato se repetiu na busca por livros e artigos publicados sobre o tema, impossibilitando o encaminhamento de discussões apoiadas em fontes bibliográficas que tratassem do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática. Diante dessa impossibilidade, buscou-se identificar fontes de informações que mantivessem alguma ligação com o objeto de estudo estabelecido.

As fontes bibliográficas localizadas, com maior proximidade do tema proposto, tratam da atuação do Coordenador de Curso Superior em geral. Dentre esses materiais, tem-se um artigo mais consistente, publicado em um periódico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), e alguns poucos artigos mais sucintos, publicados em páginas da internet.

Ao analisar as informações desses materiais, foi possível perceber que todas elas pareciam aplicáveis ao Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, dado o caráter geral das informações abordadas sobre as características pessoais e profissionais e a atuação do Coordenador de Curso Superior.

Contudo, a escassez de material bibliográfico limitou as possibilidades de organização de uma fundamentação teórica exclusivamente calcada em fontes bibliográficas que discutissem a atuação do Coordenador de Curso Superior.

Dessa forma, fez-se necessário que o pesquisador recorresse às informações e

reflexões sobre o Coordenador de Pedagógico da Educação Básica que pudessem ser transpostas para o contexto do Coordenador de Ensino Superior, sem que fossem desconsideradas as especificidades dos meios institucionais, das atribuições, das responsabilidades e dos objetivos que distanciam a atuação desses dois profissionais.

Assim, no decorrer das discussões acerca do tema de pesquisa, foram utilizadas as informações disponíveis sobre os coordenadores de curso que atuam nos dois níveis de ensino. Isso porque, no decorrer das análises feitas, foi possível identificar várias possibilidades e necessidades de atuação correlatas aos dois tipos de coordenadores, independentemente do nível de atuação.

Provavelmente, essa transposição tenha sido possível porque em ambos os níveis de ensino, o objetivo último desses profissionais é a obtenção da boa qualidade de ensino. Assim, ao longo deste relatório de pesquisa, as informações que tratam dos profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior foram dadas sem que se fizesse distinção a quem se destinavam originalmente.

1. 4. Sobre as entrevistas com os sujeitos da pesquisa

O pesquisador utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista “[...] semi-estruturada (discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves)” (CHIZZOTTI, 2005, p. 45). Isso porque: “As perguntas mais livres são aquelas que menos limites impõem ao sujeito, contrariamente às perguntas estruturadas cujos limites são impostos pelo pesquisador.” (MOROZ; GIANFLADONI, 2002, p. 66-67)

Ainda, em relação à escolha do instrumento entrevista, isso se deveu ao fato de que esse recurso metodológico “[...] tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos.” (MOROZ; GIANFLADONI, 2002, p. 66)

Com esse objetivo, no desenrolar de cada entrevista, à medida que o sujeito fazia a sua exposição, o pesquisador buscava orientá-lo com a intenção de obter mais clareza acerca das informações explicitadas em suas falas e para que essas se aproximassem do objeto de pesquisa.

Em outras palavras, no decorrer das entrevistas, o pesquisador intervinha

para que os sujeitos da pesquisa explicitassem suas concepções relativas à formação inicial do professor de Matemática e às suas atuações no favorecimento desse processo.

Assim, para nortear o processo de coleta de informações junto aos pesquisados, foram estabelecidos indicadores de enfoques a serem priorizados (ANEXO A), uma vez que alguns grupos de concepções haviam sido considerados como importantes para compreender a atuação dos Coordenadores de Curso da Licenciatura em Matemática concretos (CHIZZOTTI, 2005).

Desse modo, os elementos a serem abordados foram previstos, no entanto, o conteúdo e as expressões do diálogo foram coletados livremente na interação mantida durante as entrevistas.

Vale ressaltar que os grupos de concepções priorizados foram estabelecidos com base no levantamento teórico, assim como, nas experiências vivenciadas pelo pesquisador, como ex-aluno da Licenciatura em Matemática, professor de Matemática na Educação Básica e formador de professores de Matemática, no contexto de formação inicial.

Cada entrevista teve como elementos norteadores: a concepção de aluno; a concepção de professor de Matemática; a atuação do Coordenador de Curso para favorecer a formação do professor de Matemática concebido por ele; e as dinâmicas formativas do curso, sustentadas pela IES, que concorre para a formação do docente concebido.

Em função do exposto, ao se analisar atuação dos Coordenadores dessa Licenciatura no processo de formação inicial do professor de Matemática, os sujeitos de pesquisa foram considerados como representantes do meio social concreto que concorre para essa formação.

A preocupação em compreender as concepções desses profissionais, relacionadas com o processo formativo em discussão, esteve vinculada ao fato de os valores individuais do sujeito permearem as concepções norteadoras de suas ações (ABUD, 1999).

1. 4. 1. As instituições e os locais de realização das entrevistas

Inicialmente, pretendia-se realizar a pesquisa junto a coordenadores de cursos de Licenciatura em Matemática de universidades públicas, confessionais e particulares, da Região Metropolitana de São Paulo. Contudo, o planejado não foi concretizado, uma vez que somente representantes de IES particulares responderam afirmativamente aos convites feitos.

O representante da instituição pública alegou que a Presidente da Comissão de Licenciatura seria a pessoa mais indicada para falar sobre as questões relacionadas ao ensino. No entanto, a Presidente da Comissão não respondeu às tentativas de contato.

Com relação à tentativa de contato com a coordenação da instituição confessional, não se obteve sucesso.

Já em relação às quatro instituições particulares contatadas, somente três Coordenadores manifestaram interesse em contribuir com a realização da presente pesquisa, o que ocorreu por intermédio de seus depoimentos sobre os enfoques apresentados no ato da entrevista.

Pelo exposto, as entrevistas foram realizadas em universidades particulares da Região Metropolitana de São Paulo, com os Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática que retornaram o contato do pesquisador. Os locais de realização das entrevistas foram as salas de trabalho dos entrevistados.

1. 4. 2. Os sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa elegeu como sujeitos da pesquisa Coordenadores de Curso da Licenciatura em Matemática, para melhor compreender a formação inicial de professores dessa área. Isso por acreditar que esses educadores, no exercício de suas funções:

- (a) têm maior possibilidade de explicitar de maneira mais ampla a dinâmica deste processo formativo;
- (b) podem explicar, de forma mais articulada, os aspectos organizacionais

relativos à estrutura e ao funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática; e

(c) podem, por meio do relato de suas concepções e de suas ações, desvelarem como atuam nos processos de estruturação, funcionamento e reestruturação dos processos formativos dos seus cursos.

1. 4. 3. A análise dos dados

Para facilitar o processo de análise das entrevistas, na tentativa de identificar e organizar as informações relevantes para a pesquisa, todas elas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos pesquisados e, posteriormente, transcritas.

Após a transcrição, iniciou-se o processo de análise dos dados obtidos. Nesse sentido, dentre as concepções investigadas, buscou-se identificar as que expressavam as crenças dos sujeitos da pesquisa sobre o professor de Matemática e seus referenciais de atuação para favorecer a formação do professor de Matemática idealizado.

O pesquisador selecionou somente esses grupos de concepções com vistas ao problema de pesquisa estabelecido, que indicava a busca por compreender a atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática no processo de formação inicial do educador matemático.

Embora, acredite-se que as demais concepções também dêem indicativos de possíveis posicionamentos e ações adotados no gerenciamento desses cursos, focalizaram-se somente as concepções de atuação do Coordenador de Curso no favorecimento do referido processo formativo e sobre o objetivo orientador dessa atuação – a concepção de professor de Matemática.

Esse enfoque deve-se ao tempo restante para a conclusão da pesquisa e ao volume de informações que já compunham o presente relatório no momento de serem incorporadas às discussões sobre as entrevistas realizadas.

No decorrer das análises, ao buscar identificar o que era expresso sobre seus fazeres como Coordenadores de Curso da Licenciatura em Matemática, foi possível perceber as dificuldades apresentadas por alguns dos pesquisados em expressar, com clareza, as ações e intervenções realizadas por eles no sentido de concorrerem para a

formação dos professores idealizados por ele.

Isso levou o pesquisador a fazer interpretações e inferências a partir dos depoimentos coletados. Contudo, para cada interpretação ou inferência, o pesquisador buscou apresentar trechos das falas dos pesquisados que as embasavam. Ainda, ao apresentá-los, teve-se a intenção de garantir maior proximidade com os indicativos de realidade descritos.

Contudo, o pesquisador viu-se diante de uma situação crítica no momento de atribuir significado para as referidas falas e de evidenciar as concepções a elas relacionadas, o que dificultou a apreensão das concepções desses sujeitos sobre suas ações e intervenções diante da concretização de propostas formativas, condizentes com suas concepções de professor de Matemática.

A superação dessa dificuldade foi possível quando se lançou mão das discussões teóricas que envolveram os documentos oficiais e o material bibliográfico disponível. Tais discussões puderam balizar a análise das falas reveladoras das possibilidades de atuação de um Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática.

O resultado do processo de análise dos dados coletados por meio das entrevistas foi incorporado ao quinto capítulo deste relatório de pesquisa. Isso porque, as compilações realizadas representam, para o pesquisador e para a pesquisa, construtos de grande relevância para se atender o problema de pesquisa.

Assim, a parte do referido capítulo, destinada à apresentação da análise dos dados, foi organizada desta forma:

(a) estruturou-se um tópico para apresentação das concepções selecionadas em cada entrevista, sendo um tópico relativo a cada sujeito da pesquisa;

(b) cada tópico apresentou, primeiramente, as concepções de professores de Matemática presentes na fala do Coordenador entrevistado, com a percepção do pesquisador sobre os elementos constituintes dessas concepções;

(c) após a apresentação das concepções sobre professores de Matemática, foram acrescentadas as concepções sobre a atuação do Coordenador entrevistado, expressas em sua fala, tendo como referência o professor concebido por ele;

(d) a partir de cada grupo de concepções sobre sua atuação, foram destacados possíveis enfoques de atuação para o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática; e

(e) por fim, foi verificada a existência de consonâncias entre o que havia sido teorizado, a partir da literatura, sobre a atuação sobre o Coordenador de Curso Superior e da Licenciatura e que foi possível apreender da fala de cada Coordenador pesquisado.

Ainda, com base nos dados coletados e analisados, foram retomadas algumas discussões no decorrer das considerações finais apresentadas pelo pesquisador, organizadas a partir das conclusões alcançadas com o desenvolvimento da pesquisa.

1. 5. Sobre os demais capítulos do relatório de pesquisa

Em decorrência da revisão de literatura e da análise dos dados obtidos com a entrevista, foram organizados três capítulos de discussões teóricas – segundo, terceiro e quarto – e um, contendo discussões teóricas e sobre os dados coletados a partir das entrevistas – quinto capítulo.

Isso posto, o segundo capítulo, retrata e discute o que existe publicado sobre o Coordenador de Curso Superior, inclusive sob a perspectiva de construtos teóricos da Psicologia. Para isso, passa-se pelos contextos de definição das concepções sobre a atuação desse profissional, pelo perfil desejável ao sujeito que assume a coordenação de um Curso Superior e pelos indicativos de funções a serem desempenhas por esse educador na organização e no funcionamento do curso sob seu comando.

O terceiro capítulo busca aprofundar as discussões sobre as funções do Coordenador de Curso Superior anunciadas no capítulo anterior, organizadas a partir da proposta de Édson Franco (2002), uma vez que os materiais bibliográficos disponíveis pareciam indicar as funções a serem desempenhadas no gerenciamento do curso.

Assim, buscou-se apresentar reflexões e possíveis fundamentações ou explicações para as funções indicadas de maneira prescritiva, na maioria das vezes sem serem justificadas. Para isso, foram utilizados construtos teóricos da Psicologia, a própria literatura sobre o assunto e conhecimentos provenientes das experiências vivenciadas pelo pesquisador.

Com o quarto capítulo, pretende-se apresentar e discutir o contexto de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática no contexto das transformações das propostas formativas do curso, bem como as possíveis ações e

intervenções do Coordenador desse curso na direção de atender as propostas oficialmente definidas.

Esse capítulo é abordado sob a perspectiva dos novos referenciais anunciados pela LDBEN de 1996, pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, incluindo as que tratam da formação do professor de Matemática para esse nível de ensino, e pelos referenciais teóricos que discutem a formação de professores e, em especial, de professores de Matemática.

No quinto capítulo, busca-se evidenciar como os processos de idealização, organização, operacionalização e transformação dos cursos de Licenciatura em Matemática ocorrem por intermédio da atuação do Coordenador desse tipo de curso. Para isso, foram utilizados referenciais teóricos que tratam do Coordenador de Curso Superior, do Coordenador Pedagógico da Educação Básica, da formação de professores e de construtos da Psicologia.

Em seguida, ainda nesse capítulo, são descritas as falas dos sujeitos da pesquisa, no que tange às suas concepções de professores de Matemática e às suas atuações na direção de formar o educador concebido por eles, para em seguida verificar-se as consonâncias existentes entre o teorizado, a partir da literatura, e os indicativos das práticas concretas dos gestores de curso entrevistados.

Desvelado o caminho metodológico norteador do desenrolar da pesquisa, iniciar-se-á a apresentação dos capítulos organizados no decorrer das análises e reflexões realizadas, na direção de se compreender o objeto de estudo anunciado pelo problema de pesquisa.

2. O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR

Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso. (FRANCO, 2002, p. 11)

A citação acima reflete como se encontra o processo de construção do rol de funções, responsabilidades e decorrentes ações, elencadas para o coordenador de curso ter condições de exercer a atuação que lhe compete na organização e na condução do curso sob sua responsabilidade.

Embora esse rol ainda apresente pouca clareza e consenso, aparenta ser unânime que o profissional em questão é o responsável por articular as ações realizadas na Instituição de Ensino Superior (IES) com o objetivo de atingir, no âmbito do curso que coordena, bons níveis de qualidade educacional nos processos formativos.

Assim, a partir do exposto, torna-se viável dizer que o Coordenador de Curso é um importante elemento a ser considerado nos processos de estruturação, manutenção e transformação de um curso, à medida que "as atividades do Coordenador visam à implementação e o desenvolvimento do curso com elevados padrões de qualidade" (SILVA, 2006, p. 11).

Mesmo ao se considerar as ações do Coordenador como fundamentais para o desenrolar de um curso com os níveis de qualidade pretendidos, ainda não se sabe exatamente quais ações garantiriam tal intento. Contudo, o pesquisador acredita ser esta uma tarefa quase impossível, tendo em vista que as ações a serem realizadas estão

diretamente relacionadas às demandas provenientes da dinâmica institucional que, em geral, variam em cada estrutura organizacional.

Acredita-se nessa impossibilidade porque as dinâmicas institucionais estão apoiadas sobre relações interpessoais, nas quais, além dos impositivos oriundos da IES, cada indivíduo envolvido nessas relações tem diferentes necessidades individuais a serem supridas. Isso acaba por impossibilitar a criação de um referencial único de ação para todos os Coordenadores de Curso Superior.

Assim, parece ser razoável dizer que se pode construir um rol de ações que anuncie inúmeras possibilidades de atuação capazes de servir como referencial norteador do exercício das funções de um coordenador de curso, mas que efetivamente não poderia ser adotado, em sua totalidade, como regra geral.

Se forem levadas em consideração as especificidades do indivíduo que desempenha o papel de coordenador de curso e a relação desse com o meio institucional, não se pode garantir quais possibilidades de atuação surgiriam para que esse profissional concorresse para que o objetivo educacional almejado fosse alcançada.

Dessa forma, poder-se-ia dizer que as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso vão ser construídas e transformadas nos contextos de atuação desse profissional, ao se considerar a natureza dinâmica das relações interpessoais e das condições sócio-históricas nas quais elas ocorrem.

Da mesma forma que não se tem clareza das funções, ações, responsabilidades e atribuições a serem indicadas aos coordenadores de curso, também não se definiu a nomenclatura a ser adotada para nomear o responsável pela gestão de um curso superior. Embora, na maioria dos casos, sua denominação varie entre Coordenador de Curso ou Diretor de Curso. Sobre esse contexto, vale ressaltar que a superação de tantas incertezas é dificultada pela escassez de material publicado sobre esse assunto.

Poder-se-ia associar tal contexto ao fato de que “[...] até 1995, a figura de coordenador de curso de graduação era pouco conhecida. [Em] algumas instituições, inclusive, extinguiram essa função e passaram suas competências para a chefia de um dos departamentos” (NUNES, 2006, p. 1). Situação que se modificou somente após o referido ano, por consequência de recomendações oficiais feitas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC⁴, que fortaleciam a figura do coordenador de curso (NUNES,

⁴ SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação

2006).

Nesse período de supressão da figura do coordenador de curso, em vários casos, as decisões a serem tomadas no processo de gestão de um curso passaram a depender de profissionais que não possuíam conhecimentos necessários para definir ou arbitrar sobre as opções mais adequadas para um determinado contexto de organização. Além disso, os cursos foram geridos sob o enfoque de uma única área de formação (NUNES, 2006), negligenciando-se as especificidades de cada curso.

Embora o fortalecimento da figura do coordenador de curso de Ensino Superior tenha sido decorrente de uma manifestação oficial, não se encontram documentos diretamente preparados para auxiliar na construção da sua identidade profissional. A escassez de material na literatura sobre a atuação desse profissional faz as lacunas sobre esse tema, deixadas pelos documentos oficiais, continuarem em aberto.

Portanto, neste capítulo, passar-se-á a discutir o conteúdo de duas fontes bibliográficas que trazem informações sobre a Coordenação de Curso de Ensino Superior, consideradas pelo pesquisador como relevantes pelas informações que comunicam e por suas procedências.

A primeira fonte trata do perfil e do conjunto de funções que definiriam o Coordenador Ideal, que tem por objetivo contribuir para o “[...] aperfeiçoamento pessoal, profissional, político e institucional” (FRANCO, 2002, p. 14) do profissional responsável pela coordenação de curso em uma IES.

A segunda fonte elencada é o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que trata da “avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 3). Nesse documento, a figura do coordenador de curso é um dos componentes a ser avaliado na IES, no processo de identificação do nível de qualidade da formação oferecida em um curso de graduação.

Tal encadeamento de abordagem foi escolhido com vistas à relação cronológica existente entre ambos. Além disso, o primeiro parece expressar uma expectativa das mantenedoras em relação à importância dos coordenadores de curso na organização e no desenvolvimento das propostas formativas, enquanto o segundo reafirma alguns posicionamentos anunciados pelo anterior.

Serão, ainda, utilizados artigos localizados pelo pesquisador sobre o coordenador de curso de Ensino Superior, como fonte de informações que possam

enriquecer as discussões baseadas nas duas fontes de informação indicadas.

Antes de dar início aos próximos tópicos deste capítulo, acredita-se ser importante destacar que as discussões sobre o Coordenador de Curso Superior a serem apresentadas são consideradas pelo pesquisador como aplicáveis à figura do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática, conforme anunciado anteriormente.

2. 1. O Coordenador de Curso Superior Ideal: discutindo seu perfil e sua atuação

O Coordenador de curso tem uma função de amplo espectro e alto grau de complexidade. Cabe-lhe a tarefa de favorecer a construção de uma equipe coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição. O coordenador irá exercer, no espaço da autonomia que lhe foi conferida, seu papel de elemento-chave no gerenciamento do curso, o que exige ações de articulação e mobilização da equipe, tendo sempre em vista o aperfeiçoamento do fazer pedagógico na instituição. (SUHR, 2006, p. 1)

De acordo com a citação acima, a atuação do Coordenador de Curso Superior é um importante elemento a ser considerado na organização de um curso de Ensino Superior, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas do curso pelo qual responde. Isso porque, no entanto, ainda se tem pouca clareza e certezas sobre o que compete ao profissional em questão

No sentido de conhecer um pouco melhor as atribuições, as ações e as responsabilidades do Coordenador de Curso de Ensino Superior, dentre o escasso material sobre esse profissional, acredita-se necessário destacar o texto "Funções do Coordenador de Curso: Como 'Construir' o Coordenador Ideal", publicado no periódico ABMES Cadernos nº 8 da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), de autoria de Édson Franco.

Vale acrescentar que as idéias apresentadas pelo autor parecem expressar as expectativas das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação à atuação do

profissional responsável pela coordenação de um Curso Superior. Essas expectativas podem se apoiar em objetivos da própria instituição e/ou em determinações e referenciais definidos oficialmente, vinculados a um determinado contexto histórico, social, econômico e político.

Feita essa ressalva, passar-se-á a examinar as idéias que constam no referido texto e o que se pode discutir acerca do perfil e da atuação do profissional em questão, ao se focar suas atribuições e responsabilidades expressas por meio de funções a serem desempenhadas. Contudo, no que tange à atuação, seguindo o enfoque de Franco (2002), discutir-se-á aspectos mais relacionados às funções que deve desempenhar.

Segundo Franco (2002), existem quatro requisitos básicos para o exercício das funções de Coordenador de Curso, são eles: (a) *ter titulação de mestre e/ou doutor*, para que possa liderar docentes com similar nível de formação; (b) *ser contratado em regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades*, para que possa melhor se dedicar ao desenvolvimento das atividades do curso; (c) *ministrar aulas em disciplinas do curso que coordena*, para estabelecer vínculo acadêmico permanente com os discentes, além de se tornar um referencial para seus colegas de magistério, pela boa qualidade das aulas que ministrar; (d) *possuir eficaz competência gerencial*, para que possa realizar boa gestão do curso a que se dedica.

Ao serem indicados os requisitos básicos para se desempenhar o papel de coordenador de curso tem-se em vista a concepção de que os requisitos apresentados sustentam-se mutuamente, formando um conjunto indissociável de fatores. A ausência de um desses requisitos poderia comprometer o resultado eventualmente produzido pela articulação entre todos eles.

Acredita-se necessário ressaltar que dos quatro requisitos, parece ser possível indicar que três estão mais ligados ao perfil do indivíduo destinado a ocupar a função de coordenador de curso – *titulação, qualidades como docente e competências gerenciais* – e um mais relacionado à instituição – *regime de contratação*.

Com relação à *titulação*, além de ostentar o *status* proporcionado pelo título, esse requisito pode indicar que o Coordenador de Curso apresenta o perfil de pesquisador, o que lhe possibilite buscar sistematicamente novos caminhos para a organização do curso e novas fontes de conhecimentos para enriquecer o processo formativo dos graduandos.

Ainda, pode indicar que o profissional esteja preocupado com a produção

científica que, direta ou indiretamente, acaba por favorecer a elevação da qualidade da educação, por via de elucidações técnicas ou pedagógicas. Além disso, essa preocupação pode concorrer para a produção e a socialização de conhecimentos científicos, uma das incumbências das instituições formadoras, em especial as universidades.

Para colocar em prática ações que busquem manter um curso atualizado, esse profissional deve estar habituado ao estudo constante, à pesquisa e a participar de eventos que visem ao debate e à socialização de resultados da investigação científica acerca da Educação e da área de conhecimento específica do curso que coordena. Todos esses hábitos são, em geral, despertados ou aprimorados no decorrer de pesquisas realizadas em processos de mestrado e/ou doutoramento.

O perfil de pesquisador conciliado à crença de que sempre se pode melhorar a qualidade de um curso possibilita-lhe assumir um posicionamento receptivo e, ao mesmo tempo, crítico diante de novas propostas educacionais. Pois novas demandas surgem, fazendo com que o curso seja, ou devesse ser, revisto com certa frequência.

Tais características facilitam os processos de transformação das propostas formativas do curso de graduação. Mas, também auxiliam no processo de reflexão sobre os referenciais educacionais que sustentaram as concepções e as práticas adotadas até a promulgação da LDBEN de 1996 e da publicação das novas diretrizes – que mantiveram e mantêm docentes e/ou cursos “parados no tempo”.

Como complemento à titulação, parece ser possível afirmar que, para ser um Coordenador de Curso, é preciso ser antes um professor com boas qualidades didático-pedagógicas, ou seja, ser um “bom professor”.

Dessa forma, além de ter uma titulação que o possibilite assumir a posição de liderança frente ao corpo docente do curso que coordena, o profissional em questão deve desempenhar bem o papel de professor e, assim, ser respeitado por seu notório saber e seu bom desempenho profissional como docente.

Com relação a *ministrar aulas em disciplina do curso*, essa pode ser uma das formas de o Coordenador evidenciar suas qualidades de docente e de colocá-lo em uma relação de mais proximidade com os discentes. Ainda, as experiências vivenciadas em sala de aula podem levá-lo a ampliar e melhorar as percepções que ele obtém, do lugar de coordenador, sobre os discentes, os docentes, os resultados e o funcionamento do curso e da estrutura institucional.

Independentemente do tipo de curso, parece ser necessário que o

Coordenador de Curso possua bons conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem. Pois, se sucesso como professor não lhe garante compreender e/ou auxiliar outros docentes a resolver problemas que se manifestem nas relações pedagógicas conduzidas por eles.

O pesquisador acredita nos contextos de discussão cujo objetivo seja a superação do senso comum pedagógico. Pois são considerados os espaços privilegiados para se encontrar as fontes de conhecimentos que tendem a desencadear processos de reflexão sobre as concepções dos profissionais que atuam nos cursos de graduação.

Caso o Coordenador de Curso não apresente a formação e o desempenho como docente que o torne uma das referências no desenvolvimento das atividades acadêmicas, ainda que possua competências gerenciais bem desenvolvidas, ele pode não conseguir ocupar a posição de efetiva liderança frente ao corpo docente sob sua coordenação.

Isso ao ser considerado que a falta de credibilidade decorrente de um mau desempenho como docente ou uma titulação considerada insuficiente pode ser transposta ao seu papel de líder e às sugestões e propostas pedagógicas que possa apresentar, por melhores e/ou mais coerentes que sejam.

Por outro lado, ser um bom professor, ter bons conhecimentos pedagógicos e possuir uma elevada titulação não garante que esse indivíduo desempenhe bem a função de coordenador de curso. Pode faltar-lhe a competência gerencial, ao se considerar que é esta a impulsionadora das boas articulações necessárias à gestão do curso.

Nessa direção, para o exercício da função de coordenador de curso, Guimarães (2006, p.1) indica que: "Nem sempre é adequado que se retire um bom professor da sala de aula para o exercício dessa função. O que acaba ocorrendo nesses casos é que arrisca-se [sic] a perder um bom docente e nem sempre se consegue o melhor coordenador."

Com relação à *competência gerencial*, o Coordenador de Curso deve possuir conhecimentos, competências e habilidades que lhe permitam gerir o corpo docente; os processos de planejamentos das ações educativas, as atividades pedagógicas; a articulação entre as disciplinas; as atividades interdisciplinares dentro do curso e entre cursos; a articulação entre os campos de conhecimento trabalhados no curso; e, principalmente, as relações humanas que envolvem o bom andamento do processo formativo oferecido.

Essa competência também lhe permitirá organizar o processo de composição de novas grades curriculares, mais adequadas aos objetivos do curso, tomar decisões diante de questões que devam considerar elementos pedagógicos e/ou administrativos, elaborar planos de ação e formas de controles administrativos que alimentem os processos de avaliação do curso e compor relatórios de acompanhamento das atividades do curso para outras instâncias da IES.

A ausência desta característica no Coordenador de Curso pode levar à desorganização do processo formativo e a desarticulação do corpo docente, comprometendo os resultados esperados para a qualificação profissional do graduando.

Nesse contexto podem se desencadear inquietações prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem, decorrentes de insatisfação por parte dos docentes e/ou dos discentes. A razão disso seria a influência contraproducente que os aspectos afetivos de uma experiência podem exercer sobre os processos racionais, pois segundo Wallon (2005), as dimensões afetiva, cognitiva e motora são indissociáveis e as aquisições de uma dimensão se refletem na constituição e no desempenho das demais.

Com relação ao *contrato de trabalho*, aparenta ser fundamental que o Coordenador se dedique, durante um razoável período da semana, em acompanhar a rotina do curso e na IES, bem como em avaliar, rever e idealizar as propostas pedagógicas norteadoras do curso sob sua responsabilidade.

Para que as características indicadas ao Coordenador de Curso possam se manifestar, faz-se necessário que haja tempo suficiente para esse ator realizar suas atuações de maneira produtiva. Ainda, para que suas intervenções nos momentos de conflito possam minimizar as possíveis conseqüências desfavoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

No processo de constituição do perfil do Coordenador Ideal, crê-se importante lembrar que da IES dependerão muitas das possibilidades de intervenção e dos resultados efetivamente obtidos como conseqüência das ações e das intervenções do Coordenador de Curso. Dentre essas, a manifestação da competência gerencial que possua.

Faz-se tal ressalva com a finalidade de evitar que se perca de vista um dos fatores que compõem o contexto que interfere fortemente nos posicionamentos e nas ações desse profissional, distanciando-o, por vezes, do perfil do Coordenador Ideal.

Sobre isso, Franco (2002) defende que “[...] à medida que se apresentarão as funções do Coordenador de Curso, há que se ter consciência de que melhores condições

de trabalho lhe devam ser proporcionadas” (p. 13). Na seqüência, complementa ao dizer ser inaceitável “que se procure minimizar suas funções e encargos por não lhe conferirem as adequadas condições de trabalho” (FRANCO, 2002, p. 14).

Na mesma direção, o autor afirma:

A relação entre tamanho do curso e a estrutura da coordenação do mesmo precisa ser considerada nas instituições de ensino superior. Não se poderá exigir do Coordenador de Curso um trabalho impossível. O resultado será a improdutividade pela simples impossibilidade de acompanhamento efetivo dos professores e dos alunos sob sua coordenação. (FRANCO, 2002, p. 14)

Pelo exposto, e com base no papel que o meio exerce na constituição e na ação do sujeito (WALLON, 1980; WALLON, 2005), acredita-se possível afirmar que, da mesma forma que a atuação do professor está de certa forma delimitada pelo meio que o circunda, o mesmo se passa com a atuação do Coordenador de Curso Superior.

Enfim, para que se tenha uma boa gestão de curso, Franco (2002, p. 13) afirma que “[...] titulação, comando, dedicação ao Curso e espírito gerencial (qualificação diretiva) são requisitos básicos para a contratação de um dirigente de curso, seja ele chamado de Coordenador ou de Diretor”.

Contudo, o pesquisador ainda acredita serem necessários mais três requisitos básicos: (e) *conhecer o curso de graduação que coordena*; (f) *saber fundamentar as práticas pedagógicas, adotadas ou a serem indicadas, ao fazer uso dos conhecimentos que podem embasar as práticas educativas*; e (g) *ser capaz de manter e intermediar boas relações interpessoais*.

No tocante ao *conhecer o curso de graduação que coordena*, o Coordenador deve ser um profundo conhecedor dos objetivos e do perfil de egresso que balizam a formação dos graduandos do curso que coordena; das formas de se atingir os objetivos pretendidos; das demandas oficiais, institucionais e do mercado de trabalho; e, também, das diferenças que existem entre o curso que coordena e os que com ele mantenham estreita relação – por exemplo, os casos das licenciaturas e dos bacharelados de uma mesma área de conhecimento.

Em outras palavras, como responsável pela gestão do curso, o profissional em questão deve ser capaz de reconhecer, tanto de maneira ampla quanto em pontos mais

delimitados, as características e as especificidades do curso com o qual mantém vínculo. Isso lhe dá melhores condições para “reger a orquestra sob sua batuta”, ao atuar para obter boas articulações e resultados no processo formativo.

Nessa direção, Gonçalves (2006) defende que:

De acordo com as necessidades específicas do curso, o Coordenador deve ser integrante da carreira do magistério, fato que gera fundamentalmente a importância de que este apresente um conhecimento efetivo na área do curso que coordena, o que lhe deverá conferir as condições para o exercício de sua liderança dentro da sua área, entre seus pares e na comunidade acadêmica. (p. 1)

Um exemplo sobre a necessidade desse requisito básico é o relato da experiência vivenciada por Haas (2000) na coordenação do curso de Administração. Pois, nas palavras da autora:

Apesar da minha formação em Pedagogia, a coordenação de um curso exige mais que isso. É preciso ao coordenador o conhecimento de como a profissão em questão é exercida na sociedade, quais os conhecimentos específicos necessários e quais os recursos que a escola precisa colocar à disposição dos professores e alunos.

Foi possível fazer ampla discussão sobre a proposta educacional do curso, mas a falta do conhecimento de conteúdos específicos para a formação do administrador fez com que, muitas vezes, ficássemos em discussões estéreis sobre a forma, perdendo a oportunidade de avançar. (p. 111)

Sob essa perspectiva, parece ser possível dizer que dos seis indicadores do perfil do Coordenador de Curso instituídos pelo MEC, apresentados por Silva (2006), três deles apontam elementos convergentes ao conhecimento do curso a ser gerido pelo referido profissional. São eles: “Experiência profissional não-acadêmica (*relacionada ao curso*)”; ‘Área de Graduação (*pertinência com o curso*)’; ‘Titulação – Dr/MS/Especialização (*pertinência com a área do curso*)’ ” (SILVA, 2006, p. 2, grifo nosso).

Franco (2002) parece corroborar algumas das idéias anunciadas e amplia o perfil exposto, ao afirmar que:

[...] o Coordenador de Curso deva ser uma pessoa ética, um estudante permanente cheio de grandes expectativas, com idéias claras, simples, com amplo relacionamento profissional, [...] que saiba dizer adeus a quem não merece estar num curso superior, resolutor de problemas [...] e que saiba planejar as mudanças que, a cada passo, são exigidas. (p. 13)

Assim, o Coordenador de Curso, respeitando princípios éticos, deve estar disposto a fazer o que for necessário para assegurar a qualidade de um curso, sabendo organizar estratégias que visem facilitar os processos de mudança que se apresentam ao seu curso, independente da origem dessas demandas. Mas, esse profissional deve ter clareza da real necessidade das mudanças a serem feitas.

Um exemplo nessa direção está nos casos de proposição de novas disciplinas. Como alerta Haas (2000), “[...] elas são confundidas com temas postos em discussão pela sociedade, algumas sendo incorporadas sem uma análise mais cuidadosa ou sem propostas pedagógicas claras.” (p. 115)

Em relação ao *saber fundamentar as práticas pedagógicas, adotadas ou a serem indicadas, ao fazer uso dos conhecimentos que podem embasar as práticas educativas*, o Coordenador de Curso deve ter vasto conhecimento sobre as bases teóricas que sustentam as idéias pedagógicas construídas ao longo da história, oriundas das diversas áreas do conhecimento.

Ressalta-se esse aspecto ao se considerar que esses conhecimentos podem favorecer os processos de definição e operacionalização das propostas educativas do curso sob sua responsabilidade, à medida que o profissional em questão pode melhor analisar e orientar o trabalho dos docentes do curso com base em tais referenciais.

Conforme abordado anteriormente, portanto, para alcançar um bom desempenho como coordenador de curso, julga-se necessário que o ocupante desse cargo tenha bom domínio sobre os fundamentos do processo ensino-aprendizagem, tais como os provenientes de estudos psicológicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, políticos etc.

Nessa direção, Rodrigues e Ferrão (2006) definem que a formação profissional dos formadores, entre esses o Coordenador de Curso, deve apresentar conteúdos fundamentais para viabilizar a sua atuação. Os temas ligados a esses conteúdos são:

- Formador e o contexto em que exerce a sua atividade;
- Fatores e processos de aprendizagem;
- Métodos e técnicas pedagógicas;
- Relação pedagógica e animação de grupos em formação;
- Os recursos didáticos na formação;
- Definição de objetivos de formação;
- A avaliação de aprendizagem;
- A planificação das sessões de formação;
- Avaliação da eficiência e da eficácia da formação. (RODRIGUES; FERRÃO, 2006, p. 40)

Como a formação exigida para a atuação desse profissional se configura, para além da graduação, em cursos de Mestrado e Doutorado, vale abordar esta afirmação de Cury (2001), ao exaurir uma crítica sobre os cursos de pós-graduação em Matemática:

Os cursos de Mestrado e Doutorado em Matemática não costumam oferecer estudos nas áreas de Ensino e de Psicologia da Educação, que permitiriam aos futuros docentes um conhecimento mais profundo de aspectos do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Quando os pós-graduandos têm oportunidade de fazer cursos nessas áreas, isso ocorre em caráter optativo, como por exemplo a disciplina de Teoria e Prática do Ensino Superior [...] Mesmo interessados em debater aspectos que reconhecem fundamentais para suas práticas como docentes universitários, esses alunos, premidos pelas exigências de seus programas, não cursam outras disciplinas que poderiam lhes dar um melhor embasamento pedagógico. (p. 21)

Em outras palavras, parece ser indicado que os coordenadores de curso, assim como os docentes, possuam bons níveis de conhecimento pedagógico para melhor concorrerem para a elaboração e a execução das propostas educativas do curso.

A respeito de *ser capaz de manter e intermediar boas relações interpessoais*, o Coordenador de Curso deve ser capaz de manter boas relações interpessoais no desempenho de suas funções, bem como auxiliar docentes, discentes e os demais envolvidos no processo formativo a manterem esse mesmo tipo de relação.

Faz-se tal indicação porque da qualidade das relações interpessoais – *mantidas nas interações* – depende a idealização, a construção e a implementação das propostas educativas de um curso, à medida que as atividades humanas, realizadas de forma compartilhada ou conjuntamente, estão apoiadas nas interações mantidas entre os

membros da equipe de trabalho.

A partir dos construtos teóricos de Rogers (1986; 2001), considera-se ser possível afirmar que a depender da qualidade das relações interpessoais, pode-se obter maior ou menor nível de comprometimento, engajamento ou cooperação no desenvolvimento das atividades coletivas, assim como nas atividades individuais decorrentes das propostas coletivas ou das orientações recebidas individualmente.

Essa afirmativa aparenta valer tanto nas relações interpessoais mantidas entre o Coordenador de Curso e os docentes, o docente e os discentes, os próprios docentes, quanto nas relações interpessoais que ocorrem entre os discentes. Em outras palavras, pode ser uma característica própria de todas as interações mantidas em um processo formativo.

Ao se tratar das relações que envolvem o Coordenador de Curso e os docentes, ou somente estes últimos, como exemplo, têm-se as interações mantidas no processo de elaboração e de operacionalização das propostas pedagógicas de um curso. Nesse contexto, por maiores que sejam as divergências de concepções existentes na equipe pedagógica, as relações interpessoais devem-se apoiar no princípio do respeito às idéias e posicionamentos alheios.

Esse princípio, no corpo teórico organizado por Rogers (1986), parece ser expresso nos conceitos de aceitação e de compreensão empática. O primeiro conceito indica que se aceite o outro com suas características, referenciais e posicionamentos, enquanto o segundo expressa a idéia de que seja necessário se colocar na posição do outro para que se possa melhor analisar e compreender sua forma de pensar e agir.

No tocante às relações interpessoais que envolvem docentes e discentes, afigura-se possível indicar que a efetiva aprendizagem do aluno “[...] repousa em certas qualidades de atitude que existem no *relacionamento* pessoal entre o facilitador e o estudante.” (ROGERS, 1986, p. 127, grifo do autor).

Para este mesmo autor, além de condutor do grupo de discentes, o professor deve ser concebido como um recurso humano disponível, desempenhando diferentes funções de acordo com as demandas do grupo.

Contudo, ao desempenhar a função de condutor do grupo, com vistas à inter-relação existente entre as características das relações interpessoais e os resultados obtidos nas atividades do grupo, parece que o professor precisa cuidar para que (a) a sua relação com os seus subordinados não se baseie na ameaça; (b) os limites e as

necessidades dos membros do grupo sejam claramente definidos; e (c) os objetivos coletivos sejam identificados e compreendidos pelo grupo.

Esses cuidados, próprios do condutor do grupo de discentes, podem ser associados ao exercício da liderança do Coordenador de Curso Superior diante daqueles que atuam no curso de graduação sob sua responsabilidade acadêmica e administrativa, conforme já anunciado.

Embora as contribuições teóricas de Wallon partam de pressupostos epistemológicos distintos dos adotados por Rogers, além de assumirem um referencial humanista, ambos parecem indicar que a qualidade das relações interpessoais influencia na realização de atividades coletivas. Pelo exposto, acredita-se importante acrescentar algumas considerações apoiadas nos construtos teóricos do primeiro autor.

Nesse direção, sob a perspectiva da teoria de Wallon (1980), aparenta ser possível dizer que a qualidade dos aspectos afetivos de uma relação depende a qualidade das ações conjuntas de um grupo de indivíduos, com vistas à interdependência existente entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Com base nesse referencial, a depender da tensão presente no funcionamento de uma equipe, os resultados a serem obtidos pela totalidade dos indivíduos podem ser mais plenamente alcançados ou deficitários. Isso porque, segundo Wallon (1980), os indivíduos devem harmonizar suas próprias atividades com os objetivos da equipe, e disso depende o grau de comprometimento, engajamento e cooperação entre os componentes da equipe.

Além do exposto, deve-se considerar que as relações interpessoais possuem como elemento agregador, as emoções, base da afetividade. Ainda, das interações depende o processo de desenvolvimento do sujeito, tendo em vista que, segundo Wallon (2005), o ser humano é de natureza eminentemente social.

Desse modo, considera-se ser possível afirmar que a forma com que o Coordenador de Curso se sente no desempenho de suas funções, acaba por permear as relações interpessoais que mantém no âmbito do curso. Em decorrência disso, acaba por interferir na dinâmica de trabalho da equipe de profissionais que coordena, assim como nos resultados a serem obtidos no processo formativo idealizado e concretizado no curso.

Embora vários autores, vinculados a diferentes contextos de discussão, tais como Wallon (2005), Guerra (2006) e Chacón (2003), enfatizem a necessidade de se cuidar tanto dos aspectos cognitivos quanto dos aspectos afetivos nos processos de

ensino-aprendizagem, poucas indicações sobre esses últimos são perceptíveis nos documentos oficiais norteadores da idealização, da organização, do encaminhamento e da avaliação dos cursos de licenciatura.

Ainda, como resultante das interações sociais, sob a perspectiva de Wallon, o desenvolvimento humano pode ser descrito pela capacidade “[...] de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas.” (MAHONEY, 2003, p. 15) Em outras palavras, poder-se-ia dizer que o aperfeiçoamento profissional e os processos educativos estão vinculados ao desenvolvimento humano que decorre das interações do sujeito com o meio social.

Por fim, para que o Coordenador de Curso, assim como os demais citados, possa ter bons resultados no âmbito das relações interpessoais, parece ser necessário que esse profissional conheça “[...] a fundo a natureza humana, os traços de personalidade de professores, alunos, funcionários e dirigentes.” (HELUY, 2006, p. 3). Tal indicação parece apontar na direção de conhecimentos que o auxiliem na melhor compreensão das ações e posicionamentos dos indivíduos com os quais compartilha o ambiente institucional.

Por certo, poder-se-ia dizer que esse requisito básico, indicado pelo pesquisador, é parte constituinte da competência gerencial. Contudo, o mesmo acredita que esse requisito deve se constituir em um elemento a ser analisado mais cuidadosamente, com as atenções ampliadas para além do âmbito da competência gerencial. Isso devido à importância que se deve dar aos aspectos relativos às relações interpessoais a serem mantida no desenvolvimento do processo formativo.

Feita a apresentação dos requisitos básicos para o exercício das funções do coordenador de curso, passar-se-á aos agrupamentos em que as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador do curso foram distribuídos por Franco (2002).

Isso, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento pessoal, profissional, político e institucional do Coordenador ou Diretor de Curso. São elas: (a) funções políticas, (b) funções gerenciais, (c) funções acadêmicas e (d) funções institucionais.

Ao apresentar as funções do Coordenador de Curso, parece ser possível dizer que o mesmo autor está propondo um rol de responsabilidades atreladas ao bom funcionamento do curso coordenado. Ademais, as mencionadas responsabilidades suscitam ações embasadas em conhecimentos, competências e habilidades que

concorrem para se chegar aos objetivos estabelecidos para o processo formativo proporcionado.

Para Franco (2002), quanto mais plenamente forem desempenhadas as funções do Coordenador de Curso melhores serão as articulações que garantem bons níveis de qualidade de um curso superior. Ainda, embora esse autor tenha proposto tais grupos de funções, em seu texto, ele afirma que “[...] é tênue, muitas vezes, a distinção entre as funções políticas e gerenciais e as demais indicadas” (FRANCO, 2002, p. 21).

De fato, tal separação parece ser inviável na prática, pois segundo Wallon (2005) a vida mental do sujeito, base de suas ações, segue o princípio da integração funcional das dimensões que o constituem – esse princípio concebe a pessoa como uma totalidade indissociável e cada dimensão como constituinte das outras.

Ainda, com base nos construtos teóricos de Wallon (2005), essa tentativa de separação parece ser possível somente em nível teórico. Dessa forma, esse procedimento poderia ser entendido como uma tentativa de organizar as funções a serem desempenhadas pelo predomínio de características, competências e habilidades que são necessárias ao Coordenador de Curso para que possa realizar determinada ação.

Assim, pode-se afirmar que as ações do indivíduo são resultantes das articulações que ocorrem entre as suas dimensões, ou seja, resultantes das diversas possibilidades de manifestação que essas articulações sustentam. Sob o enfoque dessa concepção, uma dimensão é entendida como intrínseca e constituinte da outra, fazendo com que cada uma seja necessária no desenvolvimento e na organização das demais.

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que as funções do Coordenador de Curso devem ser entendidas como complementares, mutuamente constituintes e indissociáveis. Em outras palavras, tal separação só é possível em nível teórico, com o objetivo de compreender a dinâmica das ações que permeiam o fazer do Coordenador de Curso na formação profissional, proporcionado no curso sob sua responsabilidade.

Feita essa ressalva acerca da relação existente entre as funções do Coordenador de Curso, enunciar-se-á as funções indicadas por Franco (2002), para abordá-las de forma mais detalhada no capítulo subsequente.

Para a presente descrição, a cada uma das funções anunciadas serão apresentadas responsabilidades, atribuições e ações que dependem de conhecimentos, competências e habilidades do Coordenador de Curso. Tal descrição está apoiada nas indicações colocadas por Franco (2002).

As *funções políticas* estão relacionadas ao direcionamento da elaboração dos objetivos que devem constar nas propostas formativas, norteadoras das práticas educativas implementadas no curso. Esse grupo de funções indica que se deve manter vínculo com outros setores e cursos da IES, assim como com a comunidade externa à instituição. As funções políticas a serem desempenhadas são estas:

- exercer a liderança que lhe compete diante da equipe que coordena;
- fazer uso de suas características pessoais que lhe possibilitaria entusiasmar professores e alunos;
- representar o curso na IES e fora dela;
- divulgar o curso no âmbito da IES e na sociedade; e
- manter vínculo junto a empresas e organizações de toda ordem, para que seja possível abrir postos de estágio e melhor compreender as demandas do mercado.

As *funções gerenciais* estão relacionadas à aquisição, organização, oferta e manutenção da infra-estrutura e dos recursos materiais e humanos necessários para o desenvolvimento do processo formativo do curso sob sua responsabilidade. Ainda, no âmbito dessas funções, cabe-lhe realizar atividades de cunho administrativo como o despacho de processos de alunos, entre outros, bem como auxiliar nas iniciativas de incentivo à adimplência. As funções gerenciais a serem desempenhadas são estas:

- garantir que as instalações⁵ necessárias ao desenvolvimento das atividades acadêmicas estejam disponíveis e em perfeitas condições de funcionamento;
- avaliar e indicar as publicações necessárias para o desenvolvimento das propostas formativas do curso, com participação ativa dos docentes do curso;
- estimular e controlar a frequência dos professores para se evitar problemas junto aos discentes e o comprometimento das atividades acadêmicas;
- estimular e controlar a frequência dos alunos para que possa apurar os casos de faltas recorrentes;
- selecionar e indicar professores para contratação e desligamento do curso,

⁵ Considera-se para o termo "instalações" a definição empregada em Administração de Empresas, que abarca os espaços físicos, as mobílias, os recursos materiais e os equipamentos tecnológicos.

com vistas à obtenção de processos formativos com elevados padrões de qualidade;

- responder pelos processos decisórios acerca de pleitos dos discentes, de forma a dar a maior agilidade possível nessa dinâmica institucional; e
- usar sua influência pessoal e profissional para estimular os discentes a manterem a adimplência contratual.

As *funções acadêmicas* estão relacionadas às dinâmicas formativas propriamente ditas, desde a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso até sua operacionalização, por meio dos diversos enfoques de atividades acadêmicas ou complementares a essas. Diferentemente dos outros tipos de funções definidos por Franco (2002), parece que essas sempre estiveram vinculadas à figura do Coordenador de Curso. As funções acadêmicas a serem desempenhadas são estas:

- conduzir os processos de elaboração e execução do Projeto Pedagógico do Curso, de forma a garantir que os fundamentos e os objetivos que caracterizam a formação a ser oferecida no decorrer do curso evidenciem-se nas práticas formativas;
- garantir que as práticas pedagógicas utilizadas no curso sejam capazes de envolver, efetivamente, os alunos com o processo ensino-aprendizagem;
- fazer com que as avaliações sobre o processo formativo ocorram regularmente e apresentem bons níveis de qualidade;
- zelar pelo desenvolvimento das atividades complementares do curso;
- incentivar professores e alunos à prática da pesquisa e à participação em programas de iniciação científica;
- orientar e acompanhar o desempenho dos monitores;
- envolver docentes e discentes em programas de extensão universitária; e
- deliberar sobre as atividades de estágio vinculadas ao curso.

As *funções institucionais* parecem estar relacionadas a enfoques mais internos da conduta e desempenho do Coordenador de Curso, na direção de garantir a credibilidade do curso e da IES e o sucesso dos graduados. As funções institucionais a serem desempenhadas são estas:

- despertar os discentes para a importância de se atingir bons resultados no

Exame Nacional de Cursos;

- acompanhar o desempenho profissional dos egressos do curso que coordena, no exercício da profissão para a qual foram formados;
- realizar ações que concorram para a empregabilidade dos alunos;
- captar fontes alternativas de recursos por meio de prestação de serviços com a colaboração dos alunos;
- garantir que seja obtido conceito favorável ao reconhecimento ou a renovação periódica do curso;
- implementar ações formativas que favoreçam o bom desempenho dos egressos nos testes profissionais promovidos pelos órgãos de classe; e
- garantir que o curso mantenha vínculo com as características regionais.

As funções do Coordenador de Curso indicadas por Franco (2002) reaparecem nos artigos de vários outros autores que tratam do papel desse profissional, embora não seguindo a mesma forma de classificação em grupos e resgatando-as em sua totalidade. Cardoso (2006), Gonçalves (2006), Heluy (2006), Silva (2006) e Suhr (2006) abordam tais funções à medida que discutem a atuação do Coordenador de Curso em diferentes níveis de profundidade.

Apesar da grande variação de abordagens acerca das funções a serem desempenhadas pelo gestor do curso, aparenta ser consenso a concepção de que a condução dos processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico do Curso cabe a esse profissional.

Talvez seja essa a principal função a ser desempenhada pelo Coordenador de Curso, à medida que tal documento prevê os objetivos a serem alcançados pelo curso e as ações educativas que propiciem tais resultados, com vistas a uma formação profissional de excelência. Dessa forma, acredita-se ser possível afirmar que os elevados níveis de qualidade do processo formativo decorrem da cuidadosa elaboração e da plena execução do projeto em questão.

Ainda, parece ser viável dizer que as demais funções acadêmicas e as repercussões decorrentes dos outros grupos de funções acabam por se refletir ou favorecer a composição das propostas pedagógicas idealizada para o curso.

Guimarães (2006) e Silva (2006) apresentam uma função de cunho mais geral, pertinente à coordenação do curso, relacionada à ação mediadora que lhe compete

na articulação a ser estabelecida entre corpo docente, corpo discente e as instâncias administrativas do IES. A preocupação com esse enfoque de ação pode ser associada ao fato de que, a depender da forma como essa articulação ocorra, o processo formativo pode ser favorecido ou prejudicado.

Na direção de favorecer o desempenho das funções elencadas, Franco (2002) aponta conhecimentos próprios de outras áreas necessários para subsidiar e potencializar a atuação do Coordenador de Curso. Essa concepção é perceptível nas idéias de Cardoso (2006) e corroborada por Costa (2006), nas palavras desse último, “[...] os gestores da IES, em especial os coordenadores, [...] precisam adotar técnicas de organização, marketing, de recursos humanos, finanças e de gestão acadêmica, garantindo assim o nível de serviços de educação, pesquisa e extensão.” (p. 4)

Pode revelar-se indicado, ainda, que o Coordenador de Curso deve conhecer profundamente os documentos oficiais que fundamentam os objetivos do curso que coordena (CARDOSO, 2006; GONÇALVES, 2006; HELUY, 2006). Isso com vistas ao fato de que tais documentos apresentam importantes concepções e diretrizes a serem incorporadas ao rol de referenciais que subsidiam a construção e a execução das propostas formativas de um curso. Além disso, ao conhecê-los, tem-se facilitada a tarefa de cumprir as exigências estabelecidas oficialmente.

Ao serem descritas as funções propostas por Franco (2002), pode-se pensar que se está à busca de uma atuação bastante ampla, que suscitaria altos graus de “perfeição” e de preparo por parte do sujeito que ocupar a coordenação ou direção de um curso de Ensino Superior. O que, segundo Nunes (2006), pode comprometer as ações e intervenções de cunho acadêmico.

Sobre essa questão, Cardoso (2006) defende que alguns dos problemas que se apresentam na IES poderiam ser solucionados sem que fossem encaminhados para apreciação do Coordenador de Curso. Dessa forma, sobrar-lhe-ia mais “[...] tempo para ‘pensar o curso’, controlar a sua qualidade, supervisionar todas as atividades, planejar alterações nas diversas estratégias, nos devidos momentos, avaliar a eficácia e a eficiência dos processos.” (CARDOSO, 2006, p. 10)

Vale, todavia, ressaltar que o Coordenador de Curso deve compreender os aspectos financeiros e comerciais relativos à IES, além de implementar ações que visem favorecê-los. Contudo, ao se manter atento às suas responsabilidades básicas, que garantem a boa qualidade de ensino, o referido profissional pode contribuir para que se

ampliem as possibilidades de ter o curso que coordena escolhido pelos potenciais alunos à procura de uma IES, para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

Por mais que as funções apresentadas tenham sido vinculadas ao Coordenador de Curso, Franco (2002) parece não indicar que elas devam ser realizadas isoladamente, sem a cooperação de outros envolvidos nos processos formativos. Ao contrário, ele chega a abordar a atuação do profissional em questão nos colegiados do curso.

Para Franco (2002), esses colegiados acabam por concorrer com uma nova forma de administrar um curso de Ensino Superior, no qual o respectivo Coordenador assume a presidência das plenárias. Esse autor anuncia, ainda que brevemente, que esse grupo pode favorecer o encaminhamento dos processos de decisão que envolvam o planejamento e funcionamento do curso.

Nunes (2006) é mais radical diante dessa possibilidade de atuação ao defender que:

A figura de coordenador de curso deveria ser extinta e criado [sic] a figura do 'coordenador de comissão', como acontece em muitas instituições de qualidade. O coordenador da comissão deveria ser escolhido pelos membros da comissão, dentre os mais titulados. [...] Uma rotatividade regular da função de coordenador da comissão seria salutar, assim, o professor, coordenador da comissão, está coordenador, e não, é coordenador. A função de coordenação da comissão de curso não deveria ocupar mais de 10 (dez) horas por semana. (p. 2-3)

Esse posicionamento requer um estudo mais aprofundado acerca da viabilidade e dos benefícios a serem obtidos com a efetiva implementação desse modelo de gestão, com vistas às características e ao atendimento dos objetivos definidos institucionalmente. Em especial, por contrariar algumas indicações oficiais e o parecer de vários autores que tratam do assunto.

Como indicado no início do presente capítulo, não se tem consenso acerca das funções a serem desempenhadas pelo coordenador ou diretor de curso. Daí a importância de se estudar mais cuidadosamente a pertinência de cada uma das funções anunciadas.

Ainda, as demandas que surgem para esse profissional sempre devem ser consideradas a partir do contexto e do processo histórico que as configuram. Para indicar a origem das demandas atuais, Costa (2006) expõe que:

[...] por causa dos novos paradigmas no mundo das organizações, a Educação se depara com várias transformações, dentre elas, o crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente instituições privadas. E é exatamente diante dessa concorrência que as IES estão mudando seu posicionamento em busca de se tornarem mais competitivas. (p. 1)

Com vistas à competitividade, tem-se

[...] crescida a cobrança sob os coordenadores de curso, tradicionalmente ligados à gestão acadêmica. Seguindo a linha da profissionalização, o contato direto do coordenador com os professores, alunos e a diretoria tem se mostrado um elemento precioso na evolução da administração. Para isso, no entanto, o perfil da função passa por mudança profunda. (MARQUES, 2006, p. 1)

Sob a perspectiva da profissionalização, Guimarães (2006) coloca que:

[...] pretende-se aqui defender a necessidade de uma maior profissionalização do responsável pela coordenação de cursos superiores. [...] Aliás, em alguns países europeus, como por exemplo, em universidades inglesas, os chefes de departamento são recrutados como se fossem executivos, cuja permanência está condicionada ao alcance de determinadas metas e objetivos. [...] Da mesma forma, por sua posição estratégica, importante para o sucesso dos programas de formação em nível superior, o coordenador de curso deveria ser visto como sendo um 'gerente' comprometido com os índices de desempenho previamente estabelecidos. (p. 1)

Contudo, encontrar um "caminho" que leve à superação dos paradigmas com enfoque exclusivamente acadêmico não garante que se atinja o desempenho profissional adequado. A justificativa para isso é evidenciada neste comentário de Marques (2006):

O processo de profissionalização dos coordenadores, no entanto, é algo ainda incipiente no setor. Enxergar a IES (Instituição de Ensino Superior) como uma empresa, no entanto, ainda é algo que encontra resistências no setor. Assim, cobrar do coordenador que ele tenha a postura de um gestor de uma unidade estratégica de negócios não é um processo simples. Mesmo porque exige conhecimentos que muitos deles não possuem, como noções de marketing, gestão financeira e planejamento

estratégico. (p. 1)

Sobre a pertinência desse novo enfoque no atendimento do alunado, Marques (2006) reproduz a seguinte fala:

'Para que o aluno esteja satisfeito, é preciso compreender outros elementos além da questão pedagógica. É preciso enxergar a gestão universitária de maneira mais ampla: saber um pouco de marketing, entender o mercado de trabalho, participar da construção do orçamento.'
(p.2)

A partir do exposto, nesta parte do presente capítulo, parece se confirmar a idéia defendida por Franco (2002) que aponta para a necessidade de se conhecer mais detalhadamente as funções a serem desempenhadas pelo Coordenador de Curso, para que a atuação que lhe compete possa ser melhor desempenhada.

Sob o mesmo enfoque de discussão, Cavalheiro (2006) conclui que "[...] a busca pelo conjunto de competências que forneçam suporte às atividades de gestão dos cursos e melhorem o desempenho dos mesmos é uma iniciativa individual, mas que cabe a [sic] IES promover oportunidades e incentivar a busca por parte de cada trabalhador."
(p. 4)

O conceito de competência indicado pelo referido autor parece similar à concepção do pesquisador sobre as capacidades vinculadas às funções do responsável pela coordenação do curso. Essas capacidades são definidas como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que tornem esse profissional capaz de atender às suas responsabilidades, atribuições e ações diante do curso que comanda.

Para Cavalheiro (2006), o Coordenador de Curso não desconhece as suas atribuições, falta-lhe envergadura para mobilizar as capacidades necessárias para o exercício de suas funções. Estas são as palavras desse autor:

Entretanto, na prática, percebe-se que os coordenadores de curso têm consciência de suas atribuições no que diz respeito à competência técnica e cognitiva do cargo, porém falta-lhe a visão holística de todo o contexto, pois, muitas vezes, não conseguem demonstrar de forma clara suas competências, ou não organizam atributos específicos para determiná-las e nem apresentam a famosa visão sistêmica, em termos de

relações e de integração. (p. 4)

Pelo exposto, evidencia-se a necessidade de se organizar espaços de debate e formação que contribuam ou possibilitem a socialização de conhecimentos e experiências de forma mais estruturada. Contudo, cabe lembrar que o conjunto dessas funções estabelecidas varia de acordo com as características institucionais. Assim, a desejável formação profissional deve apontar para a instrumentalização do Coordenador de Curso para atender as demandas que direcionam as propostas formativas do curso, ao invés de oferecer somente conhecimentos teóricos "imutáveis".

Embora Franco (2002) tenha separado as funções do Coordenador de Curso em quatro grupos, na percepção do pesquisador, todas elas parecem convergir para um fim acadêmico, pois, sempre é possível identificar repercussões na melhoria da formação profissional oferecida pelo curso, mesmo que a intenção primeira não seja essa. Idéia essa que parece ser corroborada nos meandros das discussões apresentadas por Cardoso (2006), Costa (2006), Silva (2006) e Suhr (2006).

Para organizar todos os processos inerentes ao curso e à própria formação profissional nele desenvolvida, vale retomar a importância de que o Coordenador de Curso exerça, da maneira mais plena possível, a liderança que lhe compete diante da equipe sob seu comando.

Antes de encerrar as discussões sustentadas nesta parte do capítulo, acredita-se importante frisar que os requisitos básicos para atuação do Coordenador de Curso Superior, as funções indicadas a ele e as demais argumentações, parecem caber ao Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática.

Possivelmente, devido a algumas especificidades relativas às características próprias do curso, talvez se faça necessário acrescentar outras indicações de requisitos básicos e de funções aos indicativos do perfil e da atuação para o gestor da Licenciatura em Matemática.

Contudo, julga-se que isso não diminua a validade das discussões sustentadas até o presente momento. Mas sim, concorre para a possibilidade de se preencher parte das lacunas existentes na literatura e nos documentos oficiais sobre Coordenador de Curso Superior.

Ainda, tais discussões parecem concorrer para o delineamento do perfil e da atuação a ser desempenhados pelo Coordenador de Curso da Licenciatura em

Matemática, uma vez que parece não existir informações associadas diretamente a ele nas fontes bibliográficas disponíveis.

Por fim, com base na literatura, considera-se possível afirmar que não há dúvidas de que o Coordenador de Curso é considerado como uma "peça" importante para o funcionamento da "engrenagem" que viabiliza o encaminhamento das ações educativas. Contudo, qual importância é atribuída a esse profissional por vias oficiais? Buscar-se-á responder a essa pergunta nas discussões apresentadas no tópico a seguir.

2. 2. O Coordenador de Curso Superior Ideal sob a perspectiva do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

Não é sem motivo que, em todo processo de avaliação de um curso, a atenção sobre o trabalho do coordenador assume um destaque especial. A liderança que exerce, a competência que demonstra, a sua experiência docente e administrativa, a representação do curso que é capaz de praticar, constituem um indicativo importante - não o único, com certeza - para uma afirmação segura quanto às possibilidades de sucesso do programa. Quase que poderia ser dito, parodiando o ditado popular: "diga-me o coordenador que tens e eu te direi a qualidade do curso que ministras". (GUIMARÃES, 2006, p. 4)

Essa citação parece indicar que o Coordenador de Curso é um dos elementos que merece atenção nos processos avaliativos que envolvem um curso. Em consonância a essa indicação, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), aprovado pela Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006, do Ministério de Estado da Educação, contém um item destinado exclusivamente à avaliação do referido profissional.

Contudo, ao se analisar os demais itens que compõem esse instrumento, torna-se possível perceber outros itens que estão vinculados, consideravelmente, à atuação do coordenador ou diretor de curso, seja de maneira direta ou indireta.

Isso se configura à medida que as ações e intervenções desse profissional influenciam na elaboração e na execução do Projeto Pedagógico do Curso; no perfil e na atuação dos docentes; nas atividades acadêmicas articuladas à formação; e na

estruturação da infra-estrutura necessário ao bom andamento das atividades formativas do curso.

Dessa forma, o presente tópico destina-se ao estabelecimento de relações entre os elementos sobre a atuação do Coordenador de Curso discutidos no tópico 2.1 e algumas das informações expressas no decorrer da apresentação dos objetivos e dos critérios de avaliação abordados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG).

Nesse encadeamento, antes de tratar diretamente dos itens a serem avaliados, o IACG aborda a finalidade do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como a articulação necessária entre eles, objeto de preocupação do Coordenador de Curso.

Sobre essa articulação, o IACG indica que:

Avaliar um curso como elemento constitutivo do contexto institucional, requer uma análise, pelos avaliadores, não apenas do seu PPC e do currículo que o compõem, mas também considerar o PPI e o PDI, tendo em vista a necessária sintonia entre PPC e os propósitos da instituição. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 6)

Assim, em relação à elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, o IACG indica que o Coordenador de Curso, ao se considerar o papel que desempenha, deve garantir que as bases ideológicas utilizadas na construção desse projeto mantenham-se alinhadas com as concepções e os referenciais anunciados no PPI e no PDI.

Ao tratar do que representa e da definição desses documentos, logo se percebe a possibilidade de se estabelecer relação com o requisito básico para o bom desempenho das funções do Coordenador de Curso que expressa a necessidade desse profissional *saber fundamentar as práticas pedagógicas, adotadas ou a serem indicadas, ao fazer uso dos conhecimentos que podem embasar as práticas educativas.*

Embora os trechos que possibilitam tal alusão tratem da expressão de referenciais que fundamentam as práticas educativas a serem adotadas na IES, pode-se estabelecer correlação entre o esperado da instituição e os conhecimentos, as competências e as habilidades necessárias ao Coordenador de Curso, para que esse possa concorrer para o processo de construção dos tais referenciais. Isso porque sua

participação nesse tipo de processo é indispensável, ao menos, no âmbito do curso que gerencia.

Em relação ao exposto, o primeiro trecho que parece evidenciar a necessidade de que esse gestor possua conhecimentos provenientes de áreas que embasam a Educação é este:

Este texto tem a finalidade de auxiliar na compreensão da importância do PPI, PDI, PPC e Currículo como documentos nos quais a IES explicitam seu posicionamento a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e asseguram o cumprimento de suas políticas e ações. Os projetos, o plano e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos, consistem em instrumentos de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover uma formação de qualidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 6, grifo nosso)

A parte destacada parece indicar que se devem possuir conhecimentos que: fundamentem a existência de projetos educacionais e a finalidade do currículo nesse contexto; auxiliem a identificar e realizar uma análise crítica das concepções de Sociedade, Educação e Sujeito; viabilizem a estruturação, o questionamento e a implementação de ações políticas e pedagógicas.

Sob a perspectiva desse mesmo requisito básico elencado, o trecho a seguir chega a indicar, diretamente, algumas áreas de conhecimento ao tratar de currículo como parte constituinte do PPC. Este trecho expressa o seguinte:

Importante elemento da organização acadêmica, o **currículo** é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil de egresso previsto nas Diretrizes Curriculares. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7, grifo nosso)

Ao serem definidos o PPI e o PDI, pode-se perceber esse mesmo tipo de abordagem nas explicitações que evidenciam o encaminhamento de ambos.

Embora o exposto não trate diretamente da figura do Coordenador de Curso, para que esse profissional possa conduzir e arbitrar sobre processos fundamentados nesses referenciais, faz-se necessário que ele bem os conheça. Crê-se que, com a

substituição de uma palavra, o seguinte dito popular possa ilustrar essa afirmação: “A boca fala do que o coração (*mente*) está cheio”.

Feito o recorte das idéias preliminares presentes no IACG que concorrem para as discussões propostas para o presente tópico, com o mesmo objetivo, iniciar-se-á as discussões sobre as categorias de análise propostas por esse documento: (1) Organização didático-pedagógica; (2) Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; e (3) Instalações físicas. Assim, da valoração máxima a ser obtida por um curso, a tabela a seguir indica a porcentagem de cada categoria na totalidade do processo avaliativo estabelecido nesse documento.

Tabela 1 – Categorias de análise do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO	PORCENTAGEM
1. Organização didático-pedagógica	40%
2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo	35%
3. Instalações físicas	25%
TOTAL	100%

Fonte: Baseada no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

Com a intenção de melhor organizar as argumentações sobre os indicadores de qualidade a serem retratados, que, direta ou indiretamente, parecem corroborar as discussões anteriores sobre a atuação do Coordenador de Curso, dividir-se-ão as informações em dois blocos. Isso, sempre, com vistas aos critérios de avaliação presentes no IACG.

No primeiro bloco, abordar-se-ão os critérios de avaliação que dizem respeito, diretamente, ao Coordenador de Curso. Já no segundo, passar-se-á às argumentações relacionadas aos demais grupos de indicadores que compõem a categoria *organização didático-pedagógica*, bem como às demais categorias previstas no referido documento, que, pelas atribuições e responsabilidades da coordenação do curso, mantêm relações com a atuação desse profissional.

Ainda, com vistas ao fato de que a atuação do Coordenador de Curso dá-se, mais diretamente na *organização didático-pedagógica*, discutir-se-á de modo mais cuidadoso essa categoria de análise do IACG, que está subdividida nos seguintes grupos de indicadores de qualidade: (1) Administração Acadêmica: coordenação e colegiado de curso; (2) Projeto Pedagógico do Curso: concepção, currículo e avaliação; (3) Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação: prática profissional e/ou estágio, TCC e atividades complementares; (4) ENADE. A tabela a seguir indica o peso de cada grupo no processo avaliativo norteado pelo IACG.

Tabela 2 – Detalhamento sobre a organização didático-pedagógica

CATEGORIA DE AVALIAÇÃO	PORCENTAGEM
1. Organização didático-pedagógica	
Administração Acadêmica	
<i>Coordenação do curso</i>	4,44%
<i>Colegiado do curso</i>	4,44%
Projeto Pedagógico do Curso	
<i>Concepção do curso</i>	4,44%
<i>Currículo</i>	4,44%
<i>Avaliação</i>	4,44%
Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação	
<i>Prática profissional e/ou estágio</i>	4,44%
<i>Trabalhos de conclusão</i>	4,44%
<i>Atividades complementares</i>	4,44%
ENADE	4,44%
TOTAL ARREDONDADO	40%

Fonte: Baseada no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

Um olhar menos atento, poderia concluir que a figura do Coordenador de

Curso responderia por, somente, 4,44% da avaliação do curso, tendo em vista que essa porcentagem corresponde à parte da avaliação geral destinada diretamente a ele.

Contudo, ao se considerar as idéias apresentadas no tópico 2.1, deste capítulo, verifica-se que esse profissional exerce considerável influência: no funcionamento do colegiado do curso; na construção e na execução do PPC, sob todos os seus enfoques de explicitação; na organização e na realização das atividades acadêmicas articuladas à formação; e nas ações que são planejadas com vistas aos resultados obtidos no ENADE. Dessa forma, sua atuação acaba por se refletir em quase que na totalidade dos 40% da avaliação destinada à organização didático-pedagógica do curso.

Os *indicadores de qualidade diretamente relacionados ao coordenador de curso* dizem respeito a sua (a) atuação, (b) formação, (c) experiência acadêmica e profissional, (d) dedicação à administração e à condução do curso, (e) ação articuladora entre a gestão do curso e a gestão institucional e (f) ação na implementação das políticas institucionais constantes no PDI e no PPI, no âmbito do curso.

No tocante à sua *atuação* no curso, podem-se perceber informações que apontam para os requisitos básicos anunciados, os quais indicam a necessidade de o Coordenador de Curso possuir eficaz competência gerencial e ser capaz de manter e intermediar boas relações interpessoais, à medida que busca verificar sua ação articuladora na organização e na implementação de propostas pedagógicas condizentes com os objetivos do curso e as demandas institucionais, com a participação ativa do corpo docente.

Ainda, é possível identificar a presença de indicativos que apontam para o desempenho de funções políticas e de funções acadêmicas, ao revelar o exercício da liderança que lhe compete na organização dos trabalhos individuais ou coletivos, inclusive nas reuniões do colegiado do curso, e na construção de referenciais educativos. E, também, ao expressar seu papel de agregador e estimulador diante do corpo docente e ao ser indicado como responsável pela condução dos processos de elaboração e execução do PPC.

Tais informações podem ser apreendidas quando o quesito *atuação do coordenador de curso* recebe conceito máximo. Diz o critério expresso nesta citação:

Quando a atuação do coordenador, no atendimento às exigências do curso e aos objetivos e compromissos da IES, explícitos em documentos

e traduzidos em práticas consolidadas e institucionalizadas, ocorre de forma plenamente adequada. Existe consistência nas práticas. As ações são direcionadas pela política institucional, o que pode ser constatado pelo cumprimento das atribuições formalmente definidas no Regimento ou em Resolução interna da instituição. Quando ocorre a condução das reuniões de colegiado para discutir as práticas pedagógicas a assegurar a qualidade do desenvolvimento do PPC e há disponibilidade do coordenador para discutir, sempre que necessário, os problemas e propostas de melhoria do curso. Quando há plena satisfação pessoal e profissional do coordenador de curso no desempenho de suas funções. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25)

Sobre este último critério de avaliação, o pesquisador acredita ser importante destacar que a sua última frase evidencia preocupação com os aspectos afetivos que permeiam o desempenho das funções do Coordenador de Curso. Aspectos esses que, em geral, não são abordados diretamente. Faz-se tal ressalva com vistas ao já exposto sobre a influência que tais aspectos exercem na organização e no funcionamento de um curso.

Em relação à *formação* e à *experiência acadêmica e profissional* apresentadas, pode-se identificar a preocupação com a *titulação* e a qualificação do Coordenador de Curso para o exercício das suas funções no gerenciamento do curso sob sua responsabilidade, sem olvidar as condições e a realidade do contexto no qual a IES está inserida.

Contudo, não se estabelece a titulação mínima de mestre ou doutor, mas, minimamente, uma formação condizente com as possibilidades da região. Tampouco foram indicados os caminhos a serem percorridos no processo de qualificação profissional que ocorre por intermédio das experiências vivenciadas pelo Coordenador de Curso.

Ainda assim, acredita-se pertinente evidenciar que parte da qualificação profissional pode ser alcançada e aprimorada ao ministrar aulas em disciplinas do curso que coordena, assim como, nos processos de obtenção da titulação de mestre e/ou doutor, dois dos requisitos básicos indicados ao bom desempenho do Coordenador de Curso, indicados no tópico 2.1.

Nesse contexto, entre a busca da titulação – nos diversos níveis de ensino – e a obtenção da qualificação, o Coordenador de Curso deve vivenciar experiências que lhe possibilitem conhecer o curso de graduação que coordena, par que melhor possa arbitrar nos processos decisórios e de planejamento estratégico.

Também, pode-se perceber a reafirmação das funções acadêmicas, quando

aborda a existência de características pessoais compatíveis com o bom desenvolvimento do PPC.

A preocupação com a *formação do coordenador de curso* parece evidenciar-se quando esse quesito recebe conceito máximo segundo os critérios do IACG, como expressa esta citação:

Quando a trajetória de formação do coordenador demonstra que adquiriu competências que o tornam apto a desenvolver plenamente o projeto pedagógico do curso de acordo com os objetivos e compromissos da IES. Os critérios da IES para a designação de coordenador de curso, quanto à sua formação, resultam e/ou expressam uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilitam o cumprimento de todos os objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. O coordenador de curso deve apresentar titulação condizente com a realidade regional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 26)

Já, no que diz respeito à *qualificação do coordenador de curso*, os critérios indicativos do conceito máximo presente do IACG, evidenciam-se nesta citação:

Quando a experiência do coordenador (acadêmica e profissional) o habilita para o pleno desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de acordo com os objetivos e compromissos da IES. Os critérios da IES para a designação de coordenador de curso, quanto à sua experiência, resultam e/ou expressam uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilitam o cumprimento de todos os objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 27)

Tais citações indicam que se avalia a suficiência da formação e da qualificação do Coordenador de Curso para possibilitar-lhe atender às demandas da IES, externas ao curso, e do PPC. Todavia, não fazem menção às necessidades do mercado de trabalho, negligenciando um importante referencial a ser considerado na formação profissional oferecida.

Sobre a *dedicação à administração e à condução do curso*, parece que se busca identificar se o tempo destinado pelo Coordenador de Curso ao cumprimento efetivo de suas funções, no gerenciamento das atividades do curso, é suficiente. Nessa verificação, desconsidera-se o tempo destinado às demais atividades realizadas na IES,

que não estão vinculadas, direta ou indiretamente, ao o bom funcionamento do curso.

Esse enfoque da avaliação aponta na direção do requisito básico, para o desempenho das funções do referido profissional, que trata da necessidade desse ser contratado em regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades, embora o IACG não faça alusão à quantidade de tempo semanal a ser destinado a este tipo de atividade.

Tais argumentações aparentam ser evidenciadas quando são definidos os critérios indicativos do conceito máximo para a avaliação da *dedicação do coordenador na gestão do curso*. Esses critérios são expressos nesta citação:

Quando a dedicação do coordenador à administração e à condução do curso permite que exerça todas as atribuições inerentes à sua função. A dedicação do coordenador resulta e/ou expressa uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilita o cumprimento de todas as atribuições estabelecidas para a coordenação de curso nos documento oficiais da IES. O tempo de dedicação do coordenador é suficiente para que se exerça as atribuições inerentes à sua função. Tais aspectos podem ser constatados por meio de: compatibilidade da carga horária com o número de professores e alunos do curso; compatibilidade da carga horária com os turnos de funcionamento do curso. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 28)

Sobre a verificação da adequada relação entre tempo dedicado ao curso e “todas as atribuições inerentes a sua função”, o pesquisador acredita ser uma tarefa difícil, complexa e imprecisa. Isso, dada a dificuldade em se estabelecer com clareza quais são as funções pertinentes ao bom funcionamento do curso que cabem ao Coordenador de Curso, dentro de uma determinada IES.

Isso, com vistas às características do profissional que exerce tal posição de comando e da instituição na qual atua. Assim, conforme já anunciado, suas funções parecem variar de uma IES para outra, de acordo com as demandas regionais e institucionais, além das funções que são auto-atribuídas pelo Coordenador de Curso.

No tocante à *ação articuladora entre a gestão do curso e a gestão institucional*, julga-se que se esteja em busca de identificar se o Coordenador de Curso consegue fazer com que haja efetiva articulação entre as propostas definidas pela instituição e o PPC, em decorrência das políticas de gestão. Busca-se, ainda, avaliar se tais políticas se refletem nas ações educativas realizadas pelos envolvidos no processo

formativo mantêm essa mesma articulação e consonância de referenciais.

Sob essa perspectiva da avaliação a ser realizada, acredita-se ser confirmada a função política vinculada ao exercício da liderança que lhe compete na definição de referenciais a serem adotados no curso, inclusive os definidos institucionalmente. E, ainda, a função acadêmica, que indica sua responsabilidade na condução dos processos de elaboração e execução do PPC que norteia as atividades formativas que concorrem para a formação profissional almejada.

Tais informações podem ser percebidas quando o referido quesito recebe conceito máximo. Diz o IACG nesta citação:

Quando há plena articulação da gestão do curso com a gestão institucional como consequência das políticas de gestão. Essa articulação é explicitada em documentos institucionais e traduzida em práticas consolidadas. Há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos. Todas as políticas para a gestão do curso, enunciadas no PPC, PDI e no PPI, estão totalmente implantadas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 28)

Em relação à *ação na implementação das políticas institucionais constantes no PDI e no PPI, no âmbito do curso*, o Coordenador de Curso parece ser avaliado sob um enfoque bastante semelhante ao último quesito abordado. Nesse caso, coincidem, inclusive, a função política e a função acadêmica desempenhadas para que se concretizem as implementações definidas.

A diferença consiste no fato de, nesse caso, as atenções serem direcionadas para a efetiva implementação e o cumprimento do cronograma estabelecido acerca das políticas institucionais no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Enquanto o quesito anterior aparenta indicar que se verifique a existência de articulação entre os discursos institucionais, este busca identificar se tais articulações se traduzem de fato em práticas educativas.

Diz o IACG sobre esse enfoque da avaliação, nesta citação:

Quando há implementação de todas as políticas institucionais constantes no PDI e no PPI, no âmbito do curso. Elas são traduzidas em práticas consolidadas e institucionalizadas. Há indicativos claros de ação direcionada, assumida pelos atores internos. Todas as políticas

institucionais, enunciadas no PDI e no PPI, estão totalmente implantadas no âmbito do curso, conforme cronograma. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 29)

Na apresentação dos critérios de avaliação referentes à figura do Coordenador de Curso, na análise feita pelo pesquisador, foi possível identificar informações explicitadas nos critérios definidos pelo IACG que reafirmaram os requisitos básicos para o desempenho das funções do gestor de curso, estabelecidos no tópico anterior. Ainda, nesta mesma análise, foi possível localizar algumas convergências relacionadas ao exercício de funções de cunho político e acadêmico.

Porém, ao se analisar os demais indicadores de qualidade previstos no IACG, é possível encontrar indícios que apontam na direção de todos os grupos de funções do Coordenador de Curso elencados por Franco (2002), à medida que os demais indicadores de qualidade a serem avaliados dependem, entre outros fatores, das deliberações do profissional em questão.

Contudo, a análise detalhada desse documento, na direção de confirmar as proposições de Franco (2002), sob a forma de entender do pesquisador, se configuraria em uma discussão redundante, à medida que o terceiro capítulo tem por objetivo apresentar, mais detalhadamente, as funções anunciadas por Franco (2002), no sentido de fundamentar os aspectos normativos das alusões feitas por esse autor.

Mas, esse tipo de análise pode ser retomado e ampliado em momentos de reflexão, sob perspectivas teóricas e/ou práticas, de interessados em compreender ou discutir a influência da atuação do Coordenador de Curso na gestão das atividades acadêmicas que podem ser apreendidas em documentos oficiais.

Feitas essas ressalvas, passar-se-á às argumentações sobre os indicadores de qualidade que mantêm relação, direta ou indireta, com a atuação do profissional em questão. Para isso, serão abordados, brevemente, os demais indicadores de qualidade da avaliação proposta pelo IACG e a relação com algumas das funções definidas por Franco (2002), como pertinentes ao fazer da coordenação no curso.

A começar pelos demais indicadores da *organização didático-pedagógica*, ao se verificar a participação do *Colegiado do Curso na administração acadêmica*, percebe-se o papel desse profissional nas deliberações pertinentes ao funcionamento do curso, seja nas discussões internas ou na relação com os Colegiados da IES superiores ao do curso. Contudo, os resultados obtidos pelo Colegiado do Curso dependem da eficaz competência

gerencial do coordenador do curso, à medida que esse profissional, geralmente, preside as atividades desse colegiado.

No tocante ao *Projeto Pedagógico do Curso*, evidencia-se a preocupação com as concepções, o currículo e a avaliação do curso, buscando-se verificar a coerência existente entre as concepções e as práticas educativas e avaliativas previstas e realizadas no desenvolvimento das atividades acadêmicas do curso. Ainda, não se pode olvidar, nesse contexto de análise, a necessidade de se verificar coerência existente entre as atividades desenvolvidas no curso e o perfil de egresso almejado.

Nesses casos, o Coordenador de Curso é o responsável pelas articulações e a supervisão dos processos de elaboração e execução do PPC, em decorrência de funções do tipo política e acadêmica.

Já em relação às *atividades acadêmicas articuladas à formação*, busca-se identificar se a prática profissional e/ou estágio, o trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares são idealizados, planejados e implementados de maneira a produzir bons resultados na formação profissional do graduando. Assim como no enfoque anterior de avaliação, a coordenação do curso responde pela organização e o acompanhamento dessas atividades formativas, decorrentes dos mesmos tipos de função.

Sobre o quesito ENADE, parte dos conceitos atribuídos é gerada automaticamente com base nos resultados apurados na realização do exame. Contudo, ao se considerar os resultados obtidos, espera-se que sejam tomadas providências com o objetivo de melhor preparar os graduandos para o mercado de trabalho.

O IACG aponta, justamente, nessa direção, ao indicar a verificação do planejamento e da execução das ações em função dos resultados obtidos. Mais uma vez, é possível perceber a presença indireta do Coordenador de Curso no desempenho dessas tarefas na IES, compatível com uma das funções institucionais apontadas por Franco (2002).

Na categoria destinada à avaliação do *corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo*, é possível perceber a preocupação com a compatibilidade da formação e da qualificação dos docentes e do corpo técnico-administrativo com as necessidades operacionais do curso. Ainda, pode-se perceber que se busca identificar qualidade das orientações que levam os discentes participarem de eventos que concorram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

O percentual destinado a cada indicador dessa categoria está exposto nesta

tabela:

Tabela 3 – Detalhamento sobre corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo

CATEGORIA DE AVALIAÇÃO	PORCENTAGEM
2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo	
Corpo docente	
<i>Perfil docente</i>	8,75%
<i>Colegiado do curso</i>	8,75%
Corpo discente	
<i>Atenção aos discentes</i>	8,75%
Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação	
<i>Atuação no âmbito do curso</i>	8,75%
TOTAL ARREDONDADO	35%

Fonte: Baseada no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

No tocante à categoria destinada à avaliação das *instalações físicas*, parece que se está à busca de verificar se as condições materiais e organizacionais, para a realização das atividades formativas do curso, são adequadas aos objetivos e às estratégias definidas para desenvolvimento do processo formativo dos graduandos.

O percentual destinado a cada indicador dessa categoria está exposto nesta tabela:

Tabela 4 – Detalhamento sobre instalações físicas

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO	PORCENTAGEM
3. Instalações físicas	
Biblioteca	
<i>Adequação do acervo à proposta do curso</i>	12,5%
Instalações especiais e laboratórios específicos	
<i>Cenários, ambientes e laboratórios para a formação geral e básica</i>	2,5%
<i>Cenários, ambientes e laboratórios para a formação profissionalizante e específica</i>	5,0%
<i>Cenários, ambientes e laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade</i>	5,0%
TOTAL ARREDONDADO	25%

Fonte: Baseada no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

Essas duas categorias, apresentadas sucintamente, parecem apontar na direção de algumas das funções gerenciais elencadas por Franco (2002). Dessa forma, acredita-se possível afirmar que partes das funções indicadas pelo mesmo autor, para o Coordenador de Curso, são confirmadas pela apresentação dos indicadores de qualidade a serem avaliados no curso, segundo o IACG.

Tal indicação, na percepção do pesquisador, pode ser confirmado por meio de uma análise mais detalhada dos critérios de avaliação atrelados aos diversos indicadores previstos no documento em questão.

Apesar do IACG não atribuir responsabilidade sobre cada item avaliado no curso ao desempenho do coordenador, parece ser possível afirmar que esta relação existe, uma vez que esse profissional é responsável em garantir, juntamente com a IES, a qualidade do ensino oferecido, bem como a autorização de funcionamento e a renovação dessa junto ao Ministério da Educação.

Para finalizar as presentes argumentações, vale ressaltar que no IACG faz-se menção às atribuições inerentes às funções desempenhadas pelo Coordenador de Curso. Mas pouco se localiza sobre quais seriam tais atribuições ou a que elas estariam vinculadas. Por vezes, percebe-se a função de gerenciar a equipe que concorre para o

processo formativo, a participação em colegiados da IES e a idealização, a organização e a implementação das ações educativas.

Contudo, na grande parte dos critérios de avaliação identifica-se a busca pela coerência existente entre as ações formativas do curso, desde a planificação até a execução, com os anseios, as concepções, a missão e os compromissos definidos pelos documentos constituídos na IES.

Vale lembrar que tais elementos constituintes dos documentos da IES recebem influência dos documentos e diretrizes apresentadas por órgãos oficiais, entre outras fontes que concorrem para a organização das propostas institucionais formalizadas.

Um enfoque das apurações está vinculado à existência de documentos constituídos no âmbito do curso que expressem a efetivação das ações e intervenções do Coordenador de Curso que concorrem para os pontos analisados pelo IACG.

Isso porque, tais documentos podem indicar o tipo de práticas institucionalizadas que está sendo preconizado, além de evidenciar um processo de elaboração de documento com caráter formal.

De acordo com a proposta inicialmente colocada, com as argumentações apresentadas, buscou-se explicitar as convergências identificadas pelo pesquisador entre as considerações feitas ao se abordar "O Coordenador de Curso Superior Ideal: discutindo seu perfil e sua atuação" e os critérios de avaliação dos indicadores de qualidade enunciados pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

No entanto, mesmo ao identificar idéias convergentes, acredita-se necessário reafirmar que não se tem consenso acerca das funções a serem desempenhadas pelo coordenador ou diretor de curso. Daí a importância de se estudar, cuidadosamente, cada uma das funções anunciadas, enfoque de abordagem do próximo capítulo.

Vale lembrar e ressaltar que as discussões sobre o perfil e a atuação do Coordenador de Curso Superior apresentadas no presente capítulo parecem aplicar-se, perfeitamente, ao Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática.

Para finalizar o presente capítulo, apresenta-se esta idéia de Silva (2006):

Assim, pode-se afirmar que as atividades do Coordenador de Curso visam

à implementação e o desenvolvimento do curso com elevados padrões de qualidade. Para isso deve estar muito bem preparado e cômico de suas responsabilidades para garantir um Ensino de Excelente Qualidade. (p. 11)

Nessa direção, passar-se-á a uma discussão mais detalhada acerca das funções do Coordenador de Curso elencadas por Franco (2002), que reaparecem nos artigos analisados, com maior ou menor concentração de funções, a depender do artigo.

3. A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR: ANALISANDO ALGUNS INDICADORES DE SUA AÇÃO

Jamais se poderá imaginar uma pessoa perfeita para exercer as funções de coordenação de um curso superior. A perfeição humana inexistente. (FRANCO, 2002, p. 13)

Com base na citação apresentada acima, parece ser possível afirmar que idealizar o Coordenador de Curso perfeito é uma utopia. Mesmo porque o “perfeito” desempenho profissional do gestor de um curso deve ser analisado em seu contexto de atuação, considerando-se os fatores que favorecem ou dificultam o desenrolar de suas atividades.

Dessa forma, o Coordenador de Curso supostamente perfeito, assim considerado pela atuação exercida em uma determinada instituição, pode não atingir resultados similares ao ocupar o mesmo cargo em outra estrutura organizacional. Pois, conforme abordado anteriormente, das condições e das possibilidades de ação determinadas pela Instituição de Ensino Superior (IES) dependerá a atuação e o desempenho das funções do Coordenador de Curso.

Por certo, poder-se-ia iniciar uma discussão de cunho filosófico acerca do que venha a ser a perfeição humana e de como ela pode ser definida. Contudo, a ausência dessa discussão parece não enfraquecer a idéia de que quanto mais o Coordenador de Curso souber sobre as funções a desempenhar e a finalidade de cada uma delas, mais eficazes poderão ser suas ações e intervenções na organização e na operacionalização das propostas educacionais do curso que coordena.

Nessa direção, parece ser possível afirmar que quanto mais abrangentes e melhor desempenhadas forem as funções do Coordenador de Curso, melhores poderão ser os resultados obtidos pelos processos formativos oferecido em um curso.

Como as informações sobre as funções do Coordenador de Curso Superior indicadas por Franco (2002) pareciam evidenciar um enfoque muito mais prescritivo do que explicativo, concebeu-se o presente capítulo com o objetivo de se apresentar justificativas que fundamentassem as indicações feitas pelo referido autor.

Tais justificativas apóiam-se, basicamente, em construtos da teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon e em experiências vivenciadas pelo pesquisador junto a cursos de Licenciatura em Matemática, no desempenho dos papéis de discente, docente e subordinado à coordenação de curso.

Com o intuito de oferecer maiores possibilidades de reflexão sobre as funções do Coordenador de Curso e a finalidade dessas, realizar-se-á uma apresentação mais detalhada sobre cada uma das funções anunciadas no capítulo anterior. Contudo, antes de se iniciar esse procedimento, vale relembrar algumas idéias abordadas ao se tratar do Perfil e da Atuação do Coordenador de Curso Superior ideal.

Entre essas idéias, tem-se que as funções destacadas por Franco (2002) parecem compor um rol de responsabilidades, atribuições e ações que mantêm relação direta com o bom funcionamento de um curso. Contudo, para que o profissional em questão consiga cumprir com suas funções, as suas ações devem ser subsidiadas por conhecimentos, competências e habilidades que concorram para a obtenção de elevados níveis de qualidade de ensino no curso.

Ressalta-se, ainda que, para o mesmo autor, quanto maior a plenitude alcançada no desempenho de suas funções, maiores serão as possibilidades do Coordenador de Curso realizar articulações que visem garantir bons resultados nos processos formativos de um curso superior.

Por fim, quanto à relação existente entre as funções do Coordenador de Curso definidas por Franco (2002), faz-se necessário dizer que essas devem ser entendidas como complementares, mutuamente constituintes e indissociáveis.

A partir das características apresentadas para definir as funções do Coordenador de Curso, organizou-se as bases sobre as quais foram estruturadas as explicitações feitas acerca das discussões abordadas por Franco (2002), em seu artigo sobre a "construção" do Coordenador de Curso Ideal.

Contudo, além de retratar os tópicos presentes no referido artigo, o pesquisador buscou ampliar as informações iniciais na direção de justificar a pertinência dos focos de discussão desenvolvidos pelo autor e de introduzir possíveis conseqüências advindas do exercício das funções do Coordenador de Curso para a organização e implementação das propostas formativas do curso sob seu comando.

Com o objetivo de proporcionar melhor organização textual, cada uma das responsabilidades, das atribuições e das ações apresentadas por Franco (2002) foram traduzidas em capacidades que dependem de conhecimentos, competências e habilidades do indivíduo que ocupar a função de coordenador de curso. Isso porque o pesquisador acredita que a participação do Coordenador de Curso no processo formativo ocorre de maneira ativa, por meio de ações, dependentes de suas capacidades individuais.

Feitas as ponderações entendidas como necessárias para possibilitar melhor compreensão das informações abordadas a seguir, passar-se-á à apresentação mais detalhada sobre as funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais definidas por Franco (2002).

3. 1. As Funções Políticas

As *funções políticas* envolvem as capacidades de: (a) exercer a liderança que lhe compete; (b) entusiasmar professores e alunos; (c) representar o curso na IES e fora dela; (d) ser um divulgador do curso; e (e) manter vínculo com o mercado para abrir postos de estágio e compreender suas demandas.

Por meio dessas funções, o Coordenador de Curso assume “[...] a responsabilidade política relativa ao curso que coordena, ou seja, o direcionamento político do curso.” (FRANCO, 2002, p. 21) Assim, esse profissional é indicado como o responsável por nortear o estabelecimento dos objetivos do curso, bem como por apresentar e convencionar as concepções que fundamentem as práticas educativas a serem adotadas.

Para *exercer a liderança que lhe compete*, o Coordenador de Curso deve ter alto conceito entre seus pares, dentro e/ou fora da IES, e ser uma referência para os docentes e os discentes. A alta conceituação e seu reconhecimento profissional poderão

atingir âmbito

[...] local, regional, nacional ou até mesmo internacional. Ele será reconhecido como líder na sua área de conhecimento à medida que se transforme em referência na área profissional do Curso que dirige. Claro que deve ser reconhecido pelos artigos que haja publicado, pelas conferências para as quais seja convidado a proferir, pela sua ação junto ao conselho profissional de sua categoria, enfim, pela ação política interna e externa, se o enfoque for a área central de conhecimento do Curso. (FRANCO, 2002, p. 15)

Ao ser uma referência nacional, algo perceptível pelos convites que receba para participar de eventos relacionados ao campo de conhecimento do curso que coordena, seu prestígio acaba por ser estendido ao curso e à IES com os quais mantenha vínculo.

Franco (2002, p. 15) afirma que: “É possível dizer-se que o exercício da liderança por parte do Coordenador de Curso seja talvez a condição primeira para o sucesso do curso. [...] Há inúmeras pesquisas atestando que, da qualidade de liderança da coordenação, depende a qualidade do curso.”

Dessa forma, o exercício da liderança do profissional em questão é indicado como o elemento-chave para o bom funcionamento, os altos níveis de qualidade do processo formativo oferecido e o sucesso geral do curso. Pois, ao exercê-la de maneira adequada, pode favorecer o bom aproveitamento dos trabalhos realizados em equipe. Essa idéia é corroborada por diversos autores que tratam de coordenação de curso de Ensino Superior e Educação Básica.

Para *entusiasmar professores e alunos*, fazendo com que esses constituam um grupo entusiasmado, o Coordenador de Curso deve contar com características pessoais que o impulsionem a realizar ações permeadas por “[...] atitude estimuladora, proativa, congregativa, participativa, articuladora” (FRANCO, 2002, p. 16).

Para conseguir manter um grupo entusiasmado, Franco (2002, p. 16) afirma ser “[...] necessário que o Coordenador inspire otimismo e positividade; creia no que faz; demonstre estar a serviço daqueles que realizam o Curso.” Esse autor complementa dizendo que

[...] a disponibilidade é essencial e ele não poderá ser, portanto, uma pessoa, que não sinta alegria pelo trabalho que desenvolva. Deve ser gente que trabalhe com gente e que goste de gente. O ponto principal é gostar de gente para fazer com que sua microcomunidade acadêmica viva intensamente o curso. (FRANCO, 2002, p. 16)

Ao analisar-se a indicação de que o Coordenador de Curso deva sentir alegria pelo trabalho que realiza, poder-se-ia dizer que tal sentimento tende a favorecer o desempenho das funções do Coordenador de Curso. Segundo, pois, Wallon (2005), os aspectos relativos à dimensão afetiva do sujeito – o que e como ele se sente – influenciam, favorável ou desfavoravelmente, na dinâmica de suas dimensões cognitiva e motora, devido ao princípio da integração funcional definida em sua teoria – que descreve todas as dimensões constituintes do indivíduo funcionando de maneira integrada (WALLON, 2005).

A depender do que o Coordenador de Curso deixe transparecer no exercício de suas funções, os docentes, o pessoal técnico-administrativo e os discentes podem ser contagiados pelo entusiasmo com que ele se dirige ao curso e à área de formação trabalhada. Para Wallon (2005), isso é possível porque as emoções, base das manifestações afetivas, são contagiosas – fazendo com que as sensações de uma pessoa passem a ser compartilhadas com as demais.

Como exemplo, tem-se casos em que se começa a rir ou a chorar porque outros estão expressando tais estados afetivos, mesmo sem que se saiba o motivo desencadeador desses estados.

Daí, a necessidade de o Coordenador de Curso inspirar otimismo e positividade, ser alguém que saiba compartilhar e celebrar as vitórias obtidas no curso, gostar do que faz, sentir-se bem com o teor e as condições de realização de suas atividades de coordenador, acreditar no curso e na IES em que atua, gostar de pessoas e de trabalhar com elas etc.

Caso contrário, ele pode levar aqueles que estão ao seu redor a compartilhar sensações desfavoráveis ao desenvolvimento das atividades profissionais. Este é um aspecto importante a ser considerado, pois a falta de entusiasmo também pode ser contagiante.

Segundo Franco (2002), para o curso ter boa visibilidade externa, além de contagiar os indivíduos que atuam no contexto do curso, o coordenador deve ser capaz

de transcender suas fronteiras e, com seu entusiasmo, atingir os setores da sociedade interessados nos profissionais formados pelo curso que coordena e os membros da IES externas ao curso.

Para *representar o curso na IES e fora dela*, “[...] o Coordenador deverá estar afeito de tal modo ao Curso que dirige, sob pena de ser um estranho no ninho, [ser] alguém que não possua a suficiente liderança e o necessário comando, enfim, a representatividade do curso.” (FRANCO, 2002, p. 17)

Para a representação interna à IES, além dos atributos do profissional, deve-se considerar o que determina as normas presentes no regimento da IES, vez que, para Franco (2002): “No regimento da instituição educacional hão de estar definidas as funções e os encargos do Coordenador de Curso, incluindo a representatividade dele nos colegiados acadêmicos”. (p. 18)

A partir das definições apresentadas no regimento, têm-se algumas das demandas e das limitações colocadas ao desempenho da função do coordenador de curso dentro da IES.

No tocante à representação externa, essa “depende da visibilidade que o Coordenador detenha na sociedade” (FRANCO, 2002, p. 18), à medida que participe de eventos, reuniões e solenidades oficiais ligadas ao curso que coordena, exigindo “[...] que o Coordenador esteja atento aos movimentos da sociedade.” (FRANCO, 2002, p. 18)

Ainda, com o objetivo da representação externa, Franco (2002, p. 18) afirma que: “A representatividade deve traduzir-se também, pelas ações de responsabilidade social dos integrantes do curso, na sociedade. A responsabilidade social quando bem exercitada qualifica o curso e o coordenador.”

Para *ser um divulgador do curso*, antes de qualquer coisa,

[...] o Coordenador deve dominar por inteiro as ‘diferenças’ essenciais de seu curso, o diferencial que ele procurará sempre ressaltar em relação aos cursos concorrentes. [...] Tais ‘diferenças’ hão de ser reais, hão de ser facilmente comunicáveis e comunicadas e hão de refletir os anseios e gostos da clientela demandante. (FRANCO, 2002, p. 18).

Ao expressar que as “as diferenças hão de ser reais”, acredita-se importante ressaltar a necessidade de que o processo de divulgação de um curso deve contemplar

comunicações verdadeiras e que manifestem princípios éticos.

Ainda, para conseguir divulgar o curso que coordena, o Coordenador de Curso precisa conhecer profundamente os objetivos traçados para atingir-se o perfil de egresso almejado, bem como o motivo de se estabelecer tal perfil. Além disso, parece que esse profissional deve conhecer as possíveis formas de organizar o curso e estratégias pedagógicas para viabilizar tal intento. Para, assim, conseguir subsidiar as comparações que realize entre as diversas propostas de formação oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior.

Segundo Franco (2002), o Coordenador de Curso

[...] deve ser um promotor permanente do desenvolvimento e do conhecimento do curso no âmbito da IES e na sociedade. [...] Aproveitar-se de situações que favoreçam a projeção do curso na sociedade é da sua responsabilidade. Pode ele, por exemplo, explorar [...] os momentos de colação de grau, a relação estreita com os antigos alunos do curso, os estágios, as monografias dos alunos, os trabalhos de iniciação científica produzidos, as ações de extensão universitária, visando destacar o curso na sociedade e na própria IES. (p. 18-20)

Para o ato de divulgar ser eficaz, esse autor afirma que o Coordenador de Curso deve conhecer e fazer uso de estratégias de *Marketing* para conseguir perceber as necessidades do mercado que acolhe o profissional formado no curso que coordena e divulgar com clareza e objetividade as propostas sustentadas no processo formativo. Assim, “[...] conhecendo a clientela existente e o potencial, deve saber chegar positivamente perante ambas, a fim de divulgar o curso, conquistar e manter seus clientes.” (FRANCO, 2002, p. 18-19)

Para *manter vínculo com o mercado para abrir postos de estágio e compreender suas demandas*, o Coordenador de Curso, “[...] além de ser uma pessoa para dentro da Universidade ou da Faculdade, terá de ser uma pessoa para fora da Universidade, da IES, proporcionando visibilidade plena do curso diante do mercado.” (FRANCO, 2002, p. 20)

Tal vínculo se dá por meio da

[...] articulação com empresas e organizações de toda natureza, públicas

e particulares, que possam contribuir para o desenvolvimento do curso, para o desenvolvimento da prática profissional dos alunos com os estágios, para o desenvolvimento e enriquecimento de próprio currículo do curso. (FRANCO, 2002, p. 20)

O desenvolvimento e o enriquecimento do currículo de um curso se dão à medida que o coordenador se mantém atento às dinâmicas e às demandas presentes no mercado de trabalho. Pois, ao perceber as necessidades impostas pela realidade à prática profissional, o coordenador pode propor mudanças no currículo e na grade das disciplinas, com objetivo de que sejam promovidas melhores articulações entre os conhecimentos que são apresentados para a fundamentação da prática profissional futura dos graduandos.

Além disso, o enriquecimento do processo formativo apontado pelo currículo do curso pode ocorrer com bastante intensidade nos momentos de articulação entre teoria e prática, que são possíveis a partir dos estágios realizados fora da IES, sob orientação e planejamento da coordenação e dos docentes do curso. Assim, quanto melhor a qualidade da relação estabelecida com o mercado, para organizar o processo de realização dos estágios, maiores serão as possibilidades de ampliar a qualidade da articulação entre teoria e prática pretendida.

Com vistas às condições de empregabilidade,

[...] não há de se preparar o alunado simplesmente para o emprego, mas também para o empreendedorismo, [assim, torna-se] fundamental que o Coordenador de Curso tenha presente tal linha de trabalho, proporcionando aos alunos idéias do mercado emergente onde poderão vir a atuar profissionalmente na condição de empreendedores. (FRANCO, 2002, p. 20)

Além de ocorrer por intermédio dos conhecimentos discutidos nas disciplinas previstas na grade do curso, a diversificação das possibilidades de formação para o mercado pode ocorrer por meio das “[...] atividades de iniciação científica ou de pesquisa e com as atividades de extensão.” (FRANCO, 2002, p. 20) Para isso, a coordenação e os professores do curso devem desenvolver tais atividades de forma que estejam sintonizadas com o que acontece na sociedade.

O enriquecimento do processo formativo por meio da investigação se dá por

intermédio das experiências que o graduando vivenciará como pesquisador, o que pode auxiliá-lo no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao processo de atualização – formação continuada – que qualquer profissional deve manter após o período da formação inicial.

Segundo Franco (2002), todas as atividades de vinculação do curso como a comunidade externa à IES devem focar, especialmente, as peculiaridades da região na qual o curso está inserido. Caso contrário, a formação oferecida pode não ser compatível com as necessidades regionais, causando o não atendimento das demandas locais existentes e o comprometimento da empregabilidade dos graduados.

Todas as funções políticas abordadas acabaram por evidenciar a necessidade de que o Coordenador de Curso mantenha forte vínculo com o “mundo” que existe fora dos limites do curso que coordena, bem como da IES. O objetivo disso é que sejam maiores as possibilidades desse profissional se manter atualizado e alinhado com as demandas que se apresentarão aos graduandos do curso que coordena, evitando que se ofereça uma formação não condizente com as necessidades do mercado de trabalho.

3. 2. As Funções Gerenciais

As *funções gerenciais* envolvem as capacidades de: (a) garantir que a infraestrutura e os recursos materiais utilizados pelo curso estejam disponíveis e em perfeitas condições de uso; (b) avaliar e indicar as publicações necessárias para o desenvolvimento do curso; (c) estimular e controlar a frequência do corpo docente; (d) estimular e controlar a frequência do corpo discente; (e) selecionar e indicar docentes para contratação e desligamento do curso; (f) assumir a responsabilidade nos processos decisórios do curso; e (g) estimular os discentes a manter a adimplência contratual.

Para *garantir que a infra-estrutura e os recursos materiais utilizados pelo curso estejam disponíveis e em perfeitas condições de uso*, o Coordenador de Curso deve supervisionar, periódica e sistematicamente, as instalações⁶ utilizadas pelo curso no âmbito institucional.

Além disso, o responsável pela coordenação do curso deve vistoriar ou

⁶ Considera-se para o termo “instalações” a definição empregada em Administração de Empresas, que abarca os espaços físicos, as mobílias, os recursos materiais e os equipamentos tecnológicos.

solicitar que se vistoriem as instalações a serem utilizadas antes do início de cada turno de aulas, “[...] providenciando a solução de eventuais pendências constatadas.” Pois, alunos e professores “[...] sentem prazer em contar com condições adequadas para o estudo presencial.” (FRANCO, 2002, p. 21-22)

Ao se pensar que o predomínio exacerbado de uma das dimensões do sujeito pode comprometer o desempenho das demais (WALLON, 2005), entre essas últimas a dimensão cognitiva, tal preocupação justifica-se no contexto das prevenções dos problemas do processo de ensino-aprendizagem. Isso, ao se considerar que condições inadequadas de estudo podem suscitar estados emocionais que desencadeiem o predomínio exacerbado da dimensão afetiva, podendo ocasionar uma redução de aproveitamento cognitivo ou, até mesmo, a instauração de um estado de imperícia⁷ cognitiva.

Com vistas à influência que o estado emocional dos indivíduos exerce sobre os processos cognitivos, à medida que professores e alunos experimentam sensações de bem estar por desfrutarem de condições adequadas para o estudo presencial, melhores resultados no processo de construção de conhecimento podem ser obtidos. Pois as dificuldades próprias do processo de construção do conhecimento trabalhado não estariam a receber “contribuições” adicionais geradas pela inadequação das instalações necessárias ao processo ensino-aprendizagem no curso.

Além disso, evitar-se-ia que fossem construídos paradigmas prejudiciais ao processo ensino-aprendizagem de uma disciplina ou um conteúdo, pois Wallon (2005, p. 140) afirma que “[...] a emoção é especialmente apta a suscitar reflexos condicionados. Sob a influência deles, pode freqüentemente parecer em oposição com a lógica ou a evidência. Assim se constituem complexos afetivos irreduzíveis à razão.”

Ao ministrar aulas em uma disciplina que envolvia a recorrente utilização do laboratório de informática, o pesquisador pôde vivenciar uma experiência que veio corroborar o contexto apresentado. No início de quase todas as aulas, o pesquisador e seus alunos eram surpreendidos por “imprevistos” recorrentes que consumiam aproximadamente um quarto do tempo destinado a cada encontro.

Esses acontecimentos comprometiam as atividades previstas e desencadeavam uma onda de esmorecimento cada vez mais intensa e duradoura no decorrer do semestre. Em cada encontro, uma experiência desagradável reafirmava e

⁷ Com base na teoria de Wallon (2005), imperícia pode ser definida como a falta de coordenação para realizar uma ação.

reavivava as anteriores. Com o passar do tempo, o crescente grau de irritação diante dos “imprevistos” começou a dificultar a retomada do entusiasmo necessário para a realização das atividades, por maiores que fossem os esforços individuais e coletivos.

Inicialmente, as sensações eram experimentadas por alguns, entre esses o pesquisador. Contudo, pela qualidade contagiosa das emoções (WALLON, 2005), o grupo passou a ser, pouco a pouco, “contaminado” pela mesma sensação.

Tal contexto levou o pesquisador a adaptar as atividades previstas, inicialmente com predomínio de exercícios práticos, para que passassem a ser discutidas em contextos de reflexões teóricas, distorcendo e restringindo o objetivo inicialmente estabelecido.

Enfim, muitas situações de mal-estar podem ser evitadas com cuidadosa preparação, manutenção e superação das limitações técnicas das instalações que acolhem um curso. “Às vezes, um simples ranger de portas numa sala de aula é suficiente para dificultar a concentração de alunos e professores.” (FRANCO, 2002, p. 22)

Assim, [...] salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, auditórios e equipamentos em bom estado de funcionamento são considerados essenciais à boa aceitação do curso e ao trabalho a ser desenvolvido. Professores, funcionários e alunos requerem boas condições de trabalho. (FRANCO, 2002, p. 22)

Ainda, “[...] é possível, pela supervisão sistemática, promover a melhor ocupação dos espaços e a melhor utilização dos equipamentos e materiais de trabalho.” (FRANCO, 2002, p. 22) À medida que se conhecem as instalações disponíveis pode-se, além de divulgar a existência dessas, sugerir novas formas de ensino utilizando-as. Esse enfoque, também, permite que o Coordenador de Curso perceba as necessidades de modificação nas instalações existentes e trate de providenciá-las, potencializando propostas e ações formativas desenvolvidas no curso.

Franco (2002, p. 22) afirma como “[...] certo que a instituição educacional que contar com espaços exclusivos, disponíveis para cada curso, se haverá muito melhor do que em condições outras, menos favoráveis.”

Contudo, essa exclusividade de espaços talvez requeira a utilização de recursos financeiros que poderiam ser empregados na aquisição, na modernização ou na diversificação de instalações de uso comum. Além disso, o uso compartilhado de espaços

na instituição pode evitar acúmulo excessivo de locais ociosos. Mas, esse compartilhamento deve garantir o atendimento de todos os cursos, ou grupo de cursos, e não comprometer as especificidades técnicas de cada um deles.

Assim, o Coordenador de Curso deve ter clareza sobre as reais necessidades de instalações para o desenvolvimento das atividades do curso que coordena, para que possa assumir melhor posicionamento diante de processos de solicitação, manutenção e liberação de tais instalações.

Para avaliar e indicar as publicações necessárias para o desenvolvimento do curso, o coordenador precisa conhecer o que existe de publicações clássicas indispensáveis e de novas publicações ligadas aos conhecimentos trabalhados no curso, principalmente aqueles que envolvam intensas mudanças de paradigmas profissionais e educacionais.

Ao se falar em publicações, faz-se referência ao acervo mantido pela biblioteca que compreende livros, periódicos, vídeos em VHS e DVD e materiais editados com recursos multimídia.

Cabe, também, a esse profissional manter o corpo docente atualizado quanto às novidades editoriais identificadas por ele, bem como disponibilizar os catálogos de livros e material multimídia recebidos de editoras. O mesmo se aplicaria ao que existe de materiais pedagógicos necessários e favorecedores das atividades desenvolvidas no curso.

Ainda, parece ser possível afirmar que

[...] é de responsabilidade do Coordenador recrutar indicações dos professores, selecioná-las nos limites dos recursos disponíveis e cuidar para que ocorram, em realidade, as aquisições pretendidas, devidamente planejadas e programadas, assim como sejam feitas as renovações de assinaturas dos periódicos. (FRANCO, 2002, p. 23)

Contudo, a depender das atribuições indicadas pela IES ao Coordenador de Curso, não caberá a esse a administração de planejamento orçamentário pertinente aos gastos a serem realizados com o curso que coordena. Isso acaba por dificultar os processos decisórios necessários quando os recursos financeiros são insuficientes para a aquisição de publicações solicitadas e o planejamento de aquisições futuras.

Por isso, o Coordenador de Curso deve se mobilizar e realizar negociações

[...] para que a instituição educacional defina, anualmente, a dotação⁸ orçamentária com a qual deve ser contemplado seu curso, visando à ampliação e à atualização do acervo. Há instituições que, pelas suas mantenedoras, contam com percentuais de recursos, vinculados às anuidades, tendo em conta as necessidades de ampliação permanente do acervo bibliográfico de seus cursos. (FRANCO, 2002, p. 24)

No processo de ampliação do acervo existente na biblioteca da IES, diante da insuficiência ou da tentativa de se evitar que sejam adquiridas publicações pouco utilizadas, a biblioteca pode fornecer informações importantes sobre a utilização do acervo disponível. Isso faz com que os recursos financeiros destinados à ampliação ou atualização do acervo institucional sejam mais bem empregados.

Essas informações, entre outras coisas, deveriam indicar as publicações com pouca ou nenhuma procura e as que apresentam fila de espera para empréstimo. Pois, a compra de material pouco utilizado desvia recursos financeiros que poderiam ser destinados a outros mais requisitados, favorecendo o acesso dos alunos ao material indicado pelo professor.

Segundo Franco (2002), os relatórios periódicos sobre a utilização do acervo da biblioteca deveriam comunicar se as publicações são consultadas ou emprestadas por docentes sob sua coordenação, funcionários do curso, alunos em formação, ex-aluno ou comunidade externa.

Acredita-se que o Coordenador de Curso deve cuidar para que as publicações indicadas mantenham vinculação com as propostas do curso, principalmente quando se trata da bibliografia básica das disciplinas do curso. Além disso, deve verificar se os docentes estão seguros dos motivos que os levaram a adotar a bibliografia para o desenrolar das disciplinas que trabalham.

Ao se mencionar bibliografia básica do curso, busca-se evitar que se faça um alto investimento em publicações que acabariam por ser utilizadas em um único período letivo, tendo em vista que o MEC estabelece uma quantidade de exemplares mínima, proporcional ao número de alunos matriculados no curso.

Com o objetivo de facilitar o processo de aquisição de publicações e evitar equívocos nesse processo, vale ressaltar que:

⁸ Segundo FERREIRA (2001), dotação significa: ato de dotar, renda destinada à manutenção de pessoas ou corporações, verba.

Ao fazer as indicações para as aquisições, deverá cuidar o Coordenador de Curso para que elas sejam absolutamente explícitas e sigam as normas técnicas vigentes. Caso contrário, tais indicações resultarão em maior desperdício de tempo por parte dos bibliotecários. (FRANCO, 2002, p. 23)

Uma vez ampliado o acervo bibliográfico da instituição, o Coordenador de Curso deve garantir que os professores sejam informados sobre os títulos e a quantidade de exemplares adquiridos por publicação. Para tanto, precisa contar com o apoio dos bibliotecários, inclusive no tocante às informações de quando estarão disponíveis os exemplares e quantos poderão ser retirados para consulta externa à biblioteca.

Pode-se perceber a inter-relação entre as diversas funções do Coordenador de Curso, à medida que as mesmas informações utilizadas para alimentar o processo de aquisição de acervo bibliográfico podem ser úteis para se “[...] perceber o empenho dos alunos em um determinado curso a partir do volume de empréstimos e consultas feitos por eles na biblioteca.” (FRANCO, 2002, p. 24)

Para *estimular e controlar a freqüência do corpo docente*, o Coordenador de Curso deve desempenhar a tarefa que lhe cabe na supervisão dos docentes do curso que coordena. Dessa forma, ele “[...] necessitará contar com o mapa diário de freqüência docente, estimulando a que os professores tenham total assiduidade a cada mês e a cada ano.” (FRANCO, 2002, p. 26)

Embora Franco (2002) indique que o Coordenador de Curso deva estimular a freqüência dos professores, não são apresentados os fatores que poderiam estimular a presença desses ou os enfoques de ação do coordenador que possam incentivá-los a assiduidade.

Contudo, vale ressaltar que o incentivo à assiduidade envolve uma dinâmica mais ampla que a ação do Coordenador de Curso. Isso porque, as condições de trabalho oferecidas pela IES interferem na dimensão afetiva dos professores, impulsionando-os a um maior ou menor envolvimento com as atividades acadêmicas do curso. Tais condições estariam ligadas aos aspectos físicos ou psicológicos da organização das estruturas materiais ou de relações humanas da instituição.

Pode-se analisar essa ressalva sob o enfoque do princípio da integração funcional das dimensões do sujeito, abordado anteriormente, no qual as aquisições de uma das dimensões interferem na constituição e no desempenho das demais, com vistas

ao fato de que uma dimensão é constituinte da outra (WALLON, 2005). Sob esse enfoque, o que o professor sente acaba se refletindo nas decisões e na forma dele se posicionar diante de suas atribuições e atividades acadêmicas.

Mas, na experiência do pesquisador, como docente, mesmo quando as ações que interferem no desempenho do professor não emanam do Coordenador de Curso, este pode potencializar ou minimizar os efeitos favoráveis e desfavoráveis ligados às ações que afetam os docentes. Pois, o Coordenador pode, com suas intervenções, evidenciar fatos e informações que intensifiquem ou redirecionem a atenção do professor, tendo em vista o papel do outro na visão de mundo do sujeito (WALLON, 2005).

Por exemplo, o Coordenador de Curso pode lembrar o docente sobre a importância de se assumir uma postura ética e de comprometimento diante de seus alunos. Isso ao se considerar que os posicionamentos e as atitudes dos professores são importantes elementos no processo formativo dos graduandos e na constituição das concepções de mundo e de ser humano dos alunos – os alunos aprendem, também, pelas experiências práticas vivenciadas em sala de aula. Além disso, o Coordenador de Curso pode lembrá-los que os alunos não são responsáveis pelas condições inadequadas de trabalho oferecidas pela IES.

Nesse contexto, vale recordar que o próprio desempenho das funções do Coordenador de Curso fica subordinado à forma com que a IES organiza as condições de trabalho e aos limites impostos pela instituição, no tocante às suas atribuições e à sua atuação na gestão do curso.

Franco (2002), com relação ao estímulo e ao controle de frequência docente, afirma que:

Costuma-se imaginar ser essa uma função muito menos gerencial e mais acadêmica. Ela é gerencial no estrito sentido, pois que, não se pode oferecer 'dúzia de onze' na concretização de um curso, ou seja, há que cumprir – inclusive mediante reposição – a totalidade das cargas horárias previstas para o curso. [...] A presença docente envolve, deste modo, uma tarefa gerencial, ao passo que a qualidade da aula ministrada resulta de tarefa acadêmica, típica da supervisão feita pelo Coordenador de Curso. (p. 26)

Com relação a garantir a presença, Franco (2002, p. 27) acrescenta "[...]" que a simples presença do docente não induz a que se tenha certeza da qualidade da aula

ministrada.” Já, na direção do cumprimento da totalidade da carga horária prevista: “Negociar antecipações de possíveis faltas às aulas é tarefa do Coordenador de Curso, assim como negociar reposições, também.” (FRANCO, 2002, p. 26)

O planejamento antecipado das faltas pode minimizar problemas decorrentes da insatisfação do alunado, uma vez que: “No sistema presencial, o aluno reclama da direção do Curso pelo fato de haver se deslocado para a Universidade ou Faculdade e não ter como resposta ao seu esforço a presença do professor.” (FRANCO, 2002, p. 26)

Para *estimular e controlar a frequência do corpo discente*, assim como em relação aos professores, o Coordenador de Curso deve controlar, periodicamente, as ausências reincidentes de um determinado aluno ou grupo de alunos, em uma determinada turma ou disciplina.

Dessa forma, segundo Franco (2002), o coordenador deve superar o paradigma vigente que propaga o controle de frequência dos discentes como atribuição exclusiva do docente. Embora, regimentalmente, essa tarefa seja destinada ao professor, “[...] as sistemáticas ausências dos discentes às aulas poderão expressar muitas situações que estarão a exigir reflexão e posicionamento da parte do Coordenador de Curso.” (FRANCO, 2002, p. 27)

Portanto, ao conhecer as dificuldades que rodeiam o processo formativo dos discentes, o Coordenador de Curso pode auxiliá-los na resolução de problemas que estejam afetando suas vidas acadêmicas, considerando-se que o auxílio prestado vai depender dos limites das atribuições do coordenador. Dessa forma, pode-se dizer que: “Saber das razões que estejam determinando as faltas dos alunos é de responsabilidade do Coordenador de Curso.” (FRANCO, 2002, p. 28)

Ao acompanhar os casos de faltas reincidentes de alunos em todas as disciplinas, pode-se tomar conhecimento mais prontamente dos processos de evasão ou mesmo dos casos de afastamento por motivos outros. Independente do fato desencadeador das ausências, a instituição pode viabilizar a retomada das atividades acadêmicas por parte do aluno faltoso, contatando-o e identificando a causa da persistente ausência e, quando possível, oferecendo-lhe ajuda para transpor as barreiras que dificultam ou impedem a regularidade de sua frequência.

Para auxiliar o alunado, ao controlar a frequência discente, o coordenador pode evitar problemas administrativos e financeiros ao intervir nos casos dos

[...] descuidados que deixam de freqüentar as aulas sem que adotem providências relacionadas ao trancamento ou mesmo o cancelamento do curso. Se o Coordenador acompanhar a situação dos faltosos, poderá sugerir a regularização de situações acadêmicas que, ao depois, podem se transformar em situações incontroláveis e incontornáveis. (FRANCO, 2002, p. 28)

Ao identificar que se trata de um caso de desistência por problemas financeiros, pode-se tentar buscar alternativas para que o aluno dê continuidade ao seu processo formativo. Entre elas, tem-se a obtenção de bolsas de estudo – seja com a utilização de recursos da IES ou externos, na forma de reembolsável ou não –, participando de programas de estágio dentro e fora da instituição, conseguindo negociar o parcelamento de dívida existente, entre outras possíveis saídas a serem pensadas.

Para ser conhecedor das vagas de estágio existente, e até mesmo conseguir que novas vagas sejam abertas, vê-se confirmada a importância da manutenção de um bom relacionamento do Coordenador de Curso com as demais instâncias e setores da IES e com a comunidade externa a ela.

Nos casos de falta de comprometimento do aluno com o curso, o coordenador pode orientá-lo na direção da importância de se obter uma boa formação, aproveitando ao máximo as experiências acadêmicas proporcionadas, para que com uma boa formação seja possível ampliar suas possibilidades de atingir bom desempenho profissional e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho.

Ainda, nesse trabalho de orientação, o Coordenador de Curso pode perceber que o perfil e os interesses do discente não se compatibilizam com a área de formação escolhida, levando-o a se desvincular do curso. Dessa forma, esse profissional pode indicar-lhe outros campos de formação que atendam melhor às suas expectativas e interesses.

Ao identificar os casos de evasão, além de favorecer os discentes, esta informação acaba por favorecer a IES, uma vez que:

Há instituições educacionais que, por não realizarem esse acompanhamento, atestam possuir um exagerado percentual de inadimplência quando, na verdade, o que ocorreu de parte dos estudantes foi simplesmente o abandono do curso, sem qualquer comunicação à instituição educacional. (FRANCO, 2002, p. 28)

Tal diferenciação de casos pode auxiliar na elaboração de um planejamento financeiro mais preciso por parte da instituição para períodos subseqüentes, evitando-se contratemplos e manobras emergenciais diante de grandes déficits orçamentários.

Ainda, ao saber os motivos que levam o aluno a ausentar-se das aulas ou a desligar-se do curso, o responsável pela gestão do curso pode obter indicativos de como está o funcionamento do curso sob sua responsabilidade. Com isso, poderá mapear as possíveis fragilidades organizacionais ou operacionais do processo formativo oferecido, para que possa intervir com o objetivo de corrigir e evitar que os problemas identificados se agravem.

Entre as várias fragilidades que podem ser identificadas no curso, tem-se: a não realização do controle e/ou registro das presenças por parte do professor, configurando um descumprimento de determinação institucional; a prática de abono ou de alteração no registro de faltas pelo professor, diante de justificativas corriqueiras apresentadas pelos alunos; e as aulas ministradas não despertam ou alimentam o interesse dos alunos. (FRANCO, 2002)

Ao sondar as causas das ausências recorrentes dos discentes, o Coordenador de Curso pode identificar casos de desinteresse pelas aulas ministradas. Assim, a realização desse tipo de acompanhamento pode auxiliá-lo nos processos avaliativos do projeto pedagógico do curso e das disciplinas, bem como do desempenho e adequação do corpo docente em relação ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. Em outras palavras, essa prática pode auxiliar no desempenho de suas funções acadêmicas.

Embora, Franco (2002) não tenha feito menção a como estimular a frequência discente, pode-se deduzir que a correção de eventuais problemas relacionados ao funcionamento do curso ou à prestação de auxílio na resolução dos problemas de ordem pessoal, ao alcance da instituição, favorece a permanência e a assiduidade do discente nas aulas. Pois, a forma como o aluno se sente interfere na predisposição para realizar suas atividades acadêmicas, conforme a relação existente entre os processos afetivos e cognitivos, já explicada anteriormente.

Para *selecionar e indicar docentes para contratação e desligamento do curso*, o Coordenador de Curso deve ter clareza acerca dos objetivos traçados, do enfoque das disciplinas oferecidas, do perfil de egresso concebido e dos caminhos didático-pedagógicos escolhidos para o desenrolar das atividades acadêmicas.

Este imperativo parece ser condizente com a idéia expressa por Franco (2002,

p. 29), ao afirmar que: "A seleção de docentes, sua adaptação, o acompanhamento das atividades do professor, assim como o processo de demissão devem estar muito bem fundamentados na instituição."

Pois, para se fundamentar quaisquer indicações de contratação ou desligamento de professores, o Coordenador de Curso deve ser capaz de apurar as potencialidades, as experiências profissionais, a formação acadêmica, o cumprimento das responsabilidades e o nível de habilidades de docentes que favoreçam ou comprometam as metas e os objetivos estabelecidos para o curso. Para tanto, ele deve conhecer profundamente as dinâmicas e as operacionalizações idealizadas.

A recomendação de que se devam fundamentar as indicações feitas pode ser associada ao fato de que a efetivação da contratação ou da demissão de docentes é de responsabilidade e de competência da entidade mantenedora, com quem o docente mantém vínculo empregatício (FRANCO, 2002). Dessa forma, para se subsidiar a tomada de decisão final e a efetiva ação dos representantes da entidade mantenedora, deve-se oferecer justificativas plausíveis e bem fundamentadas com vistas à elevação da qualidade de ensino oferecida no curso.

Embora os atos de contratação e demissão sejam de competência da entidade mantenedora, Franco (2002) considera indispensável o parecer do Coordenador de Curso nesse tipo de processo decisório, já que o Coordenador de Curso é indivíduo que detém mais informações sobre o curso e sobre os profissionais que atuam nele.

Pode-se considerar que tanto a contratação como a demissão "[...] devem constituir passos importantes na vida de uma instituição. A questão mais significativa nesse aspecto é a do recrutamento e da seleção de novos docentes [...]" (FRANCO, 2002, p. 28).

Tal ressalva pode ser associada ao fato de que a forma com que o novo profissional é acolhido na IES interferirá na maneira com que se dedicará às atividades acadêmicas. Isso porque, como abordado anteriormente, os aspectos afetivos de uma experiência – que possui as emoções em suas bases – podem suscitar reflexos condicionados que venham interferir no desempenho profissional do docente.

Ainda, o pesquisador acredita que o mesmo cuidado deva ser destinado aos casos de demissão, uma vez que esse processo pode afetar os docentes que permanecem na IES, e comprometer o desempenho profissional desses nas dinâmicas educativas.

Pelo exposto, fazer com que o novo professor seja recebido adequadamente

na IES deve ser uma preocupação do Coordenador de Curso para facilitar sua ambientação. Portanto, as instalações e os componentes humanos que constituem a IES e, principalmente o curso, devem ser apresentados ao novo integrante da equipe pedagógica.

Na direção de familiarizá-lo com o corpo docente, Franco (2002, p. 29) afirma que: "Será sempre oportuno que a instituição educacional conte com um Guia do Professor, devidamente atualizado para oferecer à leitura do recém contratado."

No tocante à seleção de novos docentes, Franco (2002) acredita que devem ser considerados

[...] dois aspectos importantes: a titulação e a qualificação docente. Nem só a titulação é importante. A qualificação também o é. Em boa hora, o *Manual de Avaliação das Condições de Ensino*, expedido pelo MEC, já considera a questão da qualificação do docente, para além da sua titulação. (p. 29)

Ainda nesse processo, pode-se dizer que cabe ao Coordenador de Curso explicitar a forma e o valor da remuneração a que terão direito ao serem contratados, bem como orientar sobre a documentação necessária para efeito de contratação (FRANCO, 2002)

Além das contratações e das demissões, o Coordenador de Curso deve cuidar do remanejamento dos docentes entre as disciplinas oferecidas, da redução de carga horária ou do desligamento do docente do curso, com vistas aos resultados obtidos, na formação que possui e na aderência com as disciplinas ministradas ou a ministrar.

Para desempenhar essa função gerencial, parece ser possível afirmar que o Coordenador de Curso utilizar-se-á de informações oriundas do desempenho de suas funções acadêmicas, uma vez que o "como" atingir os objetivos propostos no projeto pedagógico do curso pareça ser própria dessa última função. Isso porque, para que se possa arbitrar diante de um contexto que se apresente, é necessário que existam informações subsidiárias que favoreçam o processo decisório.

Para *assumir a responsabilidade nos processos decisórios do curso*, o Coordenador deve tomar para si "[...] a responsabilidade do despacho célere dos processos que lhe chegam às mãos, discutindo com seu diretor de centro ou de instituto, se for o caso, ou outro superior existente na instituição de ensino, quanto às dúvidas que

os pleitos apresentarem.” (FRANCO, 2002, p. 30)

Além de partilhar os processos decisórios com instâncias superiores ou externas ao curso, o pesquisador concorda com a necessidade de se compartilhar as decisões que abordem situações que serão vivenciadas coletivamente, tais como a elaboração de propostas pedagógicas, com todos os envolvidos na operacionalização das dinâmicas educativas. Idéia essa presente em boa parte da literatura e dos documentos oficiais que abordam o assunto de elaboração de propostas pedagógicas e norteadores dos referenciais a serem adotados na estruturação dos processos formativos de um curso superior.

Contudo, não se pode perder de vista a quem cabe a responsabilidade sobre o bom funcionamento geral do curso, que em boa parte parece depender das articulações feitas pelo Coordenador de Curso. Essa concepção é confirmada por Franco (2002) ao serem definidas as funções acadêmicas do profissional em questão.

Mesmo nos casos em que o processo decisório não dependa diretamente das deliberações do Coordenador de Curso, são consideráveis as influências exercidas por tal profissional nesse tipo de processo. Isso porque, nos casos em que a tomada de decisão ou “[...] a autorização final deve ser efetuada no nível superior ao do Coordenador de Curso, maior explicitação da proposta de decisão deverá ser feita para não haver dúvidas por parte da autoridade superior.” (FRANCO, 2002, p. 30)

Assim, ainda caber-lhe-á a apresentação das informações que subsidiam as decisões a serem tomadas em instâncias superiores. Dessa forma, esses processos acabam por receber um considerável viés dos referenciais que permeiam a organização e a apresentação das informações prestadas. Isso, sem se falar dos pareceres que, normalmente, são solicitados a esses profissionais.

O pesquisador acredita necessário destacar que existem duas ordens de decisões: as que envolvem aspectos coletivos do curso e os relativos às demandas individualizadas oriundas tanto de discentes como de docentes.

Com bases em suas experiências profissionais, parece ser possível afirmar que os aspectos mais coletivos acabam por necessitar de aprovação final de instâncias superiores à coordenação do curso, como nos casos de aprovação de composições e alterações de currículos, projetos pedagógicos e grades curriculares.

No caso das demandas oriundas de discentes, parte delas é acolhida por uma secretaria destinada ao atendimento do alunado, que, por sua vez, é responsável por

encaminhar os processos contendo as solicitações dos discentes e as informações necessárias à tomada de decisão. Ainda, após ser apresentado o parecer sobre as solicitações dos discentes, cabe ao mesmo setor adotar as providências necessárias para dar encaminhamento às indicações do Coordenador de Curso.

Com relação a essas dinâmicas institucionais, Franco (2002) afirma que:

Costuma-se falar muito, em diversas instituições de ensino superior, a respeito da vasta burocracia, envolvendo as ações do Coordenador de Curso. Isto, entretanto, não parece ser verdadeiro, à medida que a distribuição de encargos e funções no âmbito institucional tenha sido adotada de modo adequado. A simplificação burocrática é necessária. O que não deve ocorrer é o desconhecimento por parte do Coordenador de Curso sobre o que acontece no seu curso. Daí a necessidade de um bom sistema informatizado na instituição, de tal sorte que todos aproveitem a informação. (p. 30)

Contudo, vale ressaltar que um sistema informatizado tende a acelerar os processos pautados em lógicas de trabalho já existentes. Talvez, o problema esteja justamente na concepção das lógicas que norteiam os processos administrativos, pois nem sempre as instituições fazem uso da melhor lógica operacional para organizar seus processos. Nesse caso, o sistema informatizado destinar-se-ia a acelerar "a confusão" operacional vigente.

Por fim, parece ser possível afirmar que dois elementos são fundamentais para acelerar um processo decisório: a quantidade e a qualidade das informações apresentadas ou obtidas pelo Coordenador de Curso, pelos docentes envolvidos, ou pelo responsável em encaminhar a decisão final.

Para *estimular os discentes a manter a adimplência contratual*, o Coordenador de Curso deve conhecer as políticas institucionais favorecedoras da adimplência e as formas de negociação para quitação de débitos existentes, para que com base nelas possa estruturar suas intervenções junto ao alunado. Assim, ao se evitar a inadimplência, pode-se evitar dificuldades no ato das matrículas ou na confirmação dessas, bem como os problemas causados à IES pela frequência de pessoas não matriculadas em sala de aula.

Ainda, esse profissional pode estabelecer diálogos que demonstrem a importância de se manter a regularidade da entrada dos recursos financeiros oriundos dos pagamentos das mensalidades. Contudo, esse tipo de argumento pode ser ineficaz diante

da precariedade de instalações disponíveis na IES e da baixa qualidade das atuações pedagógicas do corpo docente.

Sobre essa atividade estar atrelada à função do Coordenador de Curso, segundo Franco (2002),

[...] tal matéria sempre é encarada com alguma reserva nas instituições de ensino superior, especialmente pelos integrantes da área acadêmica. Todavia, é necessário agir para que essa função não-acadêmica – sobretudo gerencial – resulte em benefício para toda a organização institucional. (p. 30-31)

Embora se esteja falando do desempenho de funções gerenciais, o pesquisador concorda com os autores que apontam a preocupação com as questões pedagógicas como o principal objetivo das ações e das intervenções do Coordenador de Curso. Como a qualidade das atividades acadêmicas, em parte, depende dos investimentos financeiros, cuidar para que adimplência seja uma prática habitual para os discentes é uma preocupação plausível, que merece a preocupação de todos os atores do processo formativo.

Porém, conforme anunciado por Heluy (2006), as ações e intervenções do Coordenador de Curso, no tocante a esse tema, não podem comprometer a boa relação acadêmica que deve existir entre ele e os discentes. Contudo, para estabelecer uma boa relação acadêmica, esse profissional deve ser visto como uma referência e alguém que desperte confiança. Caso contrário, pode passar a representar uma “ameaça” ou um “adversário”.

Pela experiência do pesquisador como discente e docente, parece ser possível afirmar que a depender da forma com que o alunado for afetado pela intervenção do Coordenador de Curso ou da qualidade da relação interpessoal estabelecida anteriormente, os efetivos da intervenção podem variar entre favorável, desfavorável ou indiferente.

Dessa forma, deve-se analisar e estruturar cuidadosamente o tipo de intervenção a ser realizada pelo Coordenador de Curso, pois, conforme o contexto, pode-se comprometer a relação de confiança que deveria permear a interação entre os discentes e o responsável pela coordenação do curso.

Um papel viável a ser desempenhado pelo Coordenador de Curso, na direção

de incentivar a adimplência, é o de encaminhador e mediador das informações disponibilizadas pela mantenedora, bem como viabilizar a solução de pendências financeiras e oferecer informações acerca do desempenho acadêmico e das dificuldades pessoais do discente inadimplente. Parte dessas informações pode ser facilmente apurada por meio dos docentes que atuam junto ao discente inadimplente.

Na direção de justificar a pertinência desse tipo de intervenção, Franco (2002) afirma que:

Pensam muitos Coordenadores de curso que essa tal função não seja inerente ao trabalho que devam desenvolver. Não é bem assim. A manutenção de um curso, em uma instituição particular, depende fundamentalmente da adimplência dos estudantes que pagam mensalidades. Em outro ângulo, raciocina-se também que ao Coordenador de Curso deva caber a análise primeira dos pleitos referentes a bolsas de estudo, de tal sorte que, embora concedidas pela entidade mantenedora, passem preliminarmente pela apreciação de quem dirige o curso, até mesmo para saber de situação econômica dos alunos. (p. 31)

Além das dificuldades geradas pelas resistências encontradas junto aos coordenadores de curso, Franco (2002) afirma que existem “[...] entidades mantenedoras que adotam o sistema de caixa-preta quando se trata da área financeira. Todavia, isso tem reflexos negativos no exercício das funções de coordenação de curso.” (p. 32)

Em outro trecho o autor complementa dizendo que:

Há entidades mantenedoras que fazem segredo dessa área a todos os integrantes da instituição. Isto contribui muito pouco para uma postura sadia na instituição. Afinal, são os alunos que mantêm a todos os contratados e dessa manutenção é que emanam os salários dos funcionários e dos professores. (FRANCO, 2002, p. 31)

Isso pode ser entendido sob a dificuldade de se conseguir a aderência de alguém a um processo de intervenção que envolve tema significativamente delicado, sem que esse envolvido tenha clareza do contexto no qual esteja inserido.

O pesquisador acredita que o Coordenador de Curso, assim como os demais profissionais que atuam no processo formativo dos graduandos, deve colaborar nas

campanhas realizadas para estimular a adimplência. Contudo, estas devem ser complementares às iniciativas operacionalizadas no âmbito institucional.

Nessa direção, algumas instituições mantêm programas de descontos sobre os valores originais das mensalidades, oferecendo possibilidades de significativa economia nos pagamentos das mensalidades até a data de vencimento. Como parte desses programas superestima os valores contratuais do período letivo contratado para, em seguida, comportar descontos progressivos, de acordo com o tempo de antecipação dos pagamentos, deixar para efetuar o pagamento após a data de vencimento envolve um ônus consideravelmente alto.

Por fim, como o paradigma educacional atual coloca que o processo formativo do educando deve ir além dos conteúdos específicos da área de conhecimento escolhida, o pesquisador acredita que essa possa constituir uma boa oportunidade de se oferecer experiências formativas condizente com a formação do cidadão consciente e responsável. Isso porque, ao se trazer o tema da adimplência à tona, pode-se propiciar espaços de reflexão sobre a administração de recursos financeiros disponíveis e o planejamento orçamentário e, ainda, incentivar uma postura ética e responsável diante de compromissos assumidos.

3. 3. As Funções Acadêmicas

As funções acadêmicas envolvem a capacidade de: (a) conduzir os processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico do Curso; (b) fazer com que as práticas pedagógicas empregadas nas atividades acadêmicas sejam capazes de comprometer os alunos com o processo ensino-aprendizagem; (c) garantir que as avaliações do curso ocorram regularmente e apresentem bons níveis de qualidade; (d) zelar pelo desenvolvimento das atividades complementares no curso; (e) estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos; (f) orientar e acompanhar o desempenho dos monitores; (g) engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária; e (h) deliberar sobre as atividades de estágios supervisionados e não-supervisionados.

Parece ser consenso na literatura que o desempenho dessa função seja pertinente às atribuições do Coordenador de Curso, o que não se pode dizer a respeito

das funções políticas, gerenciais e institucionais. Nessa direção, Franco (2002) afirma que: “As funções acadêmicas sempre estiveram mais próximas das atenções do Coordenador de Curso. Todavia, as atribuições, os encargos e as responsabilidades do Coordenador não se limitam a tais funções [...]” (p. 32).

Sobre esse assunto, o autor acrescenta:

Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não-acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões. (FRANCO, 2002, p. 11)

Para *conduzir os processos de elaboração e de execução do Projeto Pedagógico do Curso*, “[...] o Coordenador deverá ser o mentor do projeto do curso que gerencia e, concomitantemente, o responsável pela sua execução [...]” (FRANCO, 2002, p. 32).

Sobre as características concernentes ao referido projeto, Franco (2002) afirma que

[...] o Projeto Pedagógico de um curso deverá estabelecer, com clareza, os fundamentos e os objetivos do curso – os chamados diferenciais de qualidade – que dão identidade ao curso.

Em primeiro lugar, o Projeto Pedagógico de um curso deverá guardar vínculo com a missão, com os objetivos, com a vocação e com os princípios do projeto institucional. Neste sentido, o Coordenador do Curso, em articulação com professores e alunos, deverá tomar essas dimensões do projeto institucional como a grande referência para a elaboração do projeto de seu curso. Um projeto assim concebido, singular em suas características, poderá servir de base para outros cursos. Que não sejam esquecidas, as especialidades próprias de cada instituição.

Projeto Pedagógico não é grade curricular. Deve, de plano, estabelecer as diferenças que marcarão o curso e como tal podem e devem ser resumidas e explicitadas para quem quer que seja. Devem ser entendíveis. Quando se cogita de diferenças, faz-se mister que elas sejam expressas de forma simples e compreensíveis. Discursos não cabem em Projetos Pedagógicos. É da limpidez e da clareza de enunciação das diferenças estabelecidas que resultará a comunicação do Projeto Pedagógico é que poderá o Coordenador avaliar se realmente acertou com aquilo que a clientela desejava. [...] Parece, também, em

segundo lugar, que o problema central seja o do acompanhamento da execução do Projeto Pedagógico, sob a pena do discurso do Coordenador ser um e a prática exercitada no Curso ser outra. (p. 32-33)

A última informação presente nessa citação parece evidenciar que não é suficiente ter um bom conjunto de documentos, indicadores das propostas formativas do curso, para fazer com que se atinja elevados padrões de qualidade de ensino. Faz-se necessário que haja práticas pedagógicas condizentes com os referenciais estabelecidos nos documentos elaborados na IES.

Assim, parece ser de extrema importância que o Coordenador de Curso acompanhe atentamente a execução do projeto construído pela equipe responsável pela formação dos discentes. Por si só, caminhos pedagógicos estabelecidos previamente não garantem a sua utilização.

O pesquisador acredita ser necessário destacar que, juntamente com os referenciais para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso apresentados na última citação, devem ser colocados os referenciais apontados pelas diretrizes oficiais norteadoras da formação superior existente para cada área de conhecimento. Pois esses são referenciais definidos com o objetivo de oferecer parâmetros mínimos para a qualificação profissional oferecida nos cursos de formação inicial.

Vale ressaltar que a existência de parâmetros mínimos definidos por órgãos oficiais não implica na homogeneização das propostas formativas dos cursos de uma determinada área de conhecimento. Isso porque, ao se combinar os referenciais definidos no âmbito da IES com os apresentados por elementos externos a ela, ficam garantidos o respeito e a valorização da diversidade de possibilidades de estruturação das propostas formativas de um curso.

Acredita-se importante destacar que o pesquisador entende como elementos constituintes dos referenciais constituídos na IES: as diretrizes institucionais, as discussões que visam articular as concepções dos docentes do curso e as desses com as concepções do coordenador atuante nesse processo, bem como com as demais que permeiam a operacionalização das atividades acadêmicas.

Ainda, entre esses elementos, deve-se levar em conta as expectativas do alunado, uma vez que: "Não há alunos que não reclamem das aulas tradicionais, das repetitvidades do conhecimento oferecido, da ausência do *para que serve* cada componente curricular." (FRANCO, 2002, p. 33) Essas manifestações de opinião podem

ser entendidas como evidências acerca das expectativas dos alunos e um *feedback* sobre as práticas educativas que estão sendo efetivamente operacionalizadas.

Para a execução do projeto pedagógico acontecer de forma que as ações planejadas atinjam, da melhor maneira possível, os objetivos pretendidos, o responsável pela gestão do curso deve avaliar constantemente o desempenho dos docentes em relação ao desenvolvimento das atividades acadêmicas em cada uma das disciplinas em que ministrem aulas. Isso porque, conforme anunciado anteriormente, as informações oriundas de processos avaliativos sobre a atuação dos professores podem favorecer as ações de ordem gerencial, que visam à organização estrutural do curso.

De posse das informações necessárias, o Coordenador de Curso pode melhor identificar se a alocação dos docentes em relação às disciplinas oferecidas está concorrendo para uma adequada execução do Projeto Pedagógico do Curso. Assim, tais informações podem evidenciar se há necessidade de se remanejar, contratar ou desligar docentes do curso.

Nesse processo de alocação dos docentes, em disciplinas que compõem a grade curricular, o Coordenador de Curso deve estar atento para perceber quando a formação e/ou a familiaridade do docente com uma determinada disciplina – ou grupo de disciplinas – podem favorecer o desenvolvimento das ações educativas. Isso porque, esses dois fatores podem ampliar a capacidade de atuação do professor diante dos discentes, com relação à estruturação e encaminhamento do processo de construção do conhecimento.

Por fim, um projeto pedagógico deve ser entendido como um meio de planejar as ações formativas de um curso, mas não pode ser visto como “camisa de força” que não contemple ajustes e correções de caminhos para se chegar a uma melhor formação profissional. Assim, pode-se dizer que: “Todo Projeto Pedagógico é passível de revisão, desde que amplamente compartilhada.” (FRANCO, 2002, p. 33)

Talvez, fazer com que o processo de construção do projeto pedagógico de um curso seja alicerçado em um trabalho compartilhado e articulado entre todos os envolvidos no desenrolar das atividades acadêmicas seja a grande utopia de um curso. Isso com vistas ao fato de que, geralmente, torna-se quase impossível reunir todos os envolvidos no processo formativo ao mesmo tempo, seja por questões de predisposição, disponibilidade ou falta de remuneração pelas reuniões específicas para esse fim.

Cabe destacar que o bom desempenho dessa função acadêmica depende,

diretamente, da forma como o Coordenador de Curso exerce suas funções políticas, à medida que é essa última que lhe indica a responsabilidade de dar o norte nos processos de organização e de operacionalização do curso sob seu comando.

Para *fazer com que as práticas pedagógicas empregadas nas atividades acadêmicas sejam capazes de comprometer os alunos com o processo ensino-aprendizagem*, o Coordenador de Curso deve estar atento aos recursos pedagógicos utilizados pelos docentes do curso, bem como identificar e apresentar-lhes as novidades disponíveis que possam auxiliar a alcançar melhor rendimento das atividades formativas.

Usualmente, aponta-se a utilização de recursos tecnológicos como indispensáveis em sala de aula. Sobre isso, Franco (2002), expressa que:

[...] A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) definiu em boa hora que a utilização de tecnologia educacional não é algo que somente se tenha de fazer com o uso de equipamentos, ou seja, com a utilização de *hard-ware* mais ou menos sofisticados. A maioria dos problemas do desencanto das aulas repousa na débil concepção do *soft-ware* utilizado pelos docentes, na falta de vivência por parte dos professores com aquilo que o aluno estuda. (p. 34)

Contudo, existem outras formas de se tornar as práticas pedagógicas atrativas, e esta pode ser definida como “[...] aquela em que o aluno participa e tem cada vez mais aguçada a sua curiosidade.” (FRANCO, 2002, p. 35)

Nessa direção, uma possibilidade que requer, em muitos casos, poucos investimentos em recursos tecnológicos é a criação de espaços de articulação entre teoria e prática. Sobre isso, Franco (2002) afirma que:

Oportunizar a junção entre teoria e prática em sala de aula é caminho seguro para a consistente presença discente. Por mais árida que seja a disciplina, é sempre possível criar atratividade na sua ministração. É preciso que os alunos ‘gostem’ do professor e ‘gostem’ da disciplina – as duas coisas são importantes, - pois que, se gostam do professor e da forma como conduz a disciplina, gostarão do curso. (p. 34)

Além de ser uma possibilidade pedagógica, esse tipo de abordagem tem se configurado em uma lacuna na formação profissional dos graduados. Para Franco (2002),

[...] o que se percebe é a dificuldade que apresentam os concluintes ao relacionar teoria e prática, para demonstrar as competências que possuem. Isto, decerto, decorre dessa deficiência – assim entendo – da maioria dos docentes que voltam seus trabalhos acadêmicos para o campo teórico, deixando de lado as aplicações práticas dos conhecimentos proporcionados. (p. 35)

A responsabilidade de realizar a articulação entre teoria e prática cabe ao professor. Contudo,

[...] para que isto seja estimulado por ocasião da discussão do desenvolvimento do conteúdo programático entre o Coordenador e o docente, é fundamental que aquele procure convencer o professor da necessidade de trazer, para o campo prático, o conhecimento ministrado. (FRANCO, 2002, p. 34)

Com o objetivo de facilitar o processo de conscientização sobre esse tema, “[...] seria oportuno que, na contratação dos docentes, se procurasse inculcar, de logo, nos professores como são desejáveis suas aulas ao serem ministradas.” (FRANCO, 2002, p. 34) Contudo, essa iniciativa não resolve tal questão junto aos docentes que já atuam na instituição.

Possivelmente, para explicitar as conseqüências de se adotar uma prática pedagógica que comprometa o alunado com o processo ensino-aprendizagem, Franco (2002, p. 34) diz que: “Pela atratividade da aula, podem os alunos vir a se tornar defensores intransigentes da qualidade do curso.”

De certa forma, essa postura por parte dos alunos acaba por impulsionar a implementação de práticas pedagógicas que reflitam essa perspectiva. Tal impulso pode favorecer a obtenção dos resultados no processo formativo, se o corpo docente estiver aberto para discutir os procedimentos pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos conteúdos de cada disciplina.

Caso esse não seja o posicionamento de alguns docentes, tal contexto pode se configurar em um elemento desencadeador de problemas a serem administrados pelo Coordenador de Curso. Esses problemas são, normalmente, evidenciados pelas recorrentes reclamações do corpo discente junto à coordenação do curso. Mas esse tipo de abertura por parte dos docentes pode ser incentivado pelas atuações ou intervenções

do Coordenador de Curso sobre esses aspectos do planejamento das atividades acadêmicas.

Ainda, como consequência da boa qualidade das aulas, os alunos podem se tornar um divulgador do curso e da IES, contribuindo para o reconhecimento de ambos no mercado e entre os que buscam uma instituição para iniciarem seus cursos de graduação. Isso pode favorecer a formação de futuras turmas no curso e evidenciar possíveis resultados do exercício de funções políticas, gerenciais e acadêmicas do Coordenador de Curso.

Para Franco (2002), o que venha a ser

“[...] uma *boa aula* é algo de difícil definição. [...] Entretanto, sabe-se, de pronto, se uma aula não está boa ou se está satisfatória. Qualquer aluno sabe disso! Daí a externa preocupação com o trabalho do Coordenador de Curso que, nesse caso, funciona como um assistente pedagógico do corpo docente.” (p. 35)

Talvez, sob essa falta de parâmetros mais ou menos exatos, repouse uma possível dificuldade de atuação do Coordenador de Curso junto ao corpo docente, na direção de que sejam realizadas modificações ou implementações nas abordagens pedagógicas consolidadas.

Contudo, parece caber a esse profissional a tarefa de informar e de orientar os docentes acerca das suas atuações, bem como indicar-lhes alternativas a fim de melhorarem seus desempenhos no processo formativo para o qual concorrem. Esse tipo de intervenção é possível à medida que o Coordenador de Curso possuir todas as condições necessárias para avaliar e identificar o grau de assertividade das ações dos docentes.

Para *garantir que as avaliações do curso ocorram regularmente e apresentem bons níveis de qualidade*, faz-se necessário que o Coordenador de Curso saiba reconhecer a importância desse instrumento no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Principalmente, por ser uma forma de apurar os resultados que estão sendo produzidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, durante o período letivo que compreende o desenrolar das atividades acadêmicas de uma dada disciplina.

Em outras palavras, parece ser possível dizer que o Coordenador de Curso, assim como o corpo docente, deve ter clareza das finalidades que suscitam a utilização de

um instrumento avaliativo. Dessa forma, o gestor do curso deve ser capaz de analisar e verificar a pertinência e a qualidade do instrumento avaliativo produzido pelos docentes, com base nos objetivos e nas propostas pedagógicas de cada disciplina – que devem estar alinhadas com as propostas pedagógicas do curso e da IES.

Para isso, seria melhor

[...] que o Coordenador de Curso tomasse conhecimento antecipado das provas, mas se isto for de todo impossível, que ele faça, pelo menos, a análise posterior das provas ministradas e [proceda com] o retorno dos comentários aos docentes. [...] O que não vale, por certo, é analisar, ainda que a *posteriori* as provas e não proporcionar retorno, seja qual for, ao docente. A simples constatação não resulta em articulação entre o Coordenador e os professores. (FRANCO, 2002, p. 36-37)

Além de verificar a qualidade e a pertinência de cada instrumento de avaliação utilizado no curso, parece ser necessário que o Coordenador de Curso acompanhe a regularidade com que estão sendo realizadas as avaliações. Para isso, devem ser levados em consideração os períodos previstos no calendário acadêmico para a realização das avaliações exigidas pela instituição e as demais avaliações indicadas nos planos de ensino das disciplinas.

Ainda, como decorrente dos processos avaliativos, deve-se acompanhar a forma como os alunos estão recebendo o retorno sobre cada uma das avaliações aplicadas. Assim, uma das etapas de retorno está relacionada às correções das questões presentes nos instrumentos de avaliação. Isso porque, esses momentos de correção podem se configurar em mais uma oportunidade de construção de significado e de ampliar os resultados do processo ensino-aprendizagem em uma disciplina.

A realização de trabalhos em equipe é uma possibilidade de instrumento de avaliação. Contudo, parece não ser aconselhável atribuir um percentual muito elevado de nota ou conceito final para esse tipo de instrumento, pois nem sempre os trabalhos em grupo são realizados com a participação de todos os integrantes da equipe.

Sobre a incidência desse fato, Franco (2002) diz que “[...] vale a pena levar em conta que trabalhos feitos em equipe acabam muitas vezes sendo elaborados por ‘eu-quipe’, o que torna impossível a atribuição de notas a grupos de alunos.” (p. 37)

Com base na experiência do pesquisador, parece ser possível afirmar que,

mesmo nos casos de trabalhos elaborados com a participação de todos os participantes, os alunos optam, recorrentemente, por “esquartejar” o trabalho em tópicos a serem abordados, contexto em que cada integrante fica responsável por organizar ou produzir uma das partes elencadas. Isso culmina em uma visão fragmentada do assunto abordado.

Pelo exposto, esse tipo de atividade acaba por não configurar as aquisições cognitivas de todos os elementos do grupo. Por vezes, nenhum dos alunos que participou da realização do trabalho conhece o conteúdo do texto apresentado em sua totalidade.

Pela dificuldade em se perceber as individualidades manifestadas, o pesquisador acredita que um trabalho em grupo se destina muito mais a impulsionar um processo de construção de conhecimento – como o exemplo das avaliações formativas –, bem como acompanhá-lo de forma mais generalizante, do que para verificar os conhecimentos, as competências e as habilidades desenvolvidos por cada educando.

Pelo enfoque dado ao tema até esse ponto do texto, pode parecer que as avaliações feitas em uma disciplina têm por objetivo avaliar somente os alunos. Contudo, a finalidade da avaliação vai além desse enfoque. Acima de tudo, essa ferramenta serve para verificar se o professor atingiu o objetivo proposto para a disciplina, bem como se o encaminhamento pedagógico utilizado foi adequado.

Assim, faz-se necessário que as avaliações ocorram com certa periodicidade e, principalmente, que não seja única e no final do período letivo destinado à abordagem dos conteúdos de uma disciplina. Dessa forma, parece ser cabível definir a finalidade de uma avaliação como sendo a busca do

[...] real sucesso no ensinar, [...] quando o professor atinge os seus objetivos, oportunizando aprendizagem significativa de conteúdos relevantes e quando o ensino proporciona o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, que conduzem às competências almejadas.” (FRANCO, 2002, p. 38)

Ao se ter em vista a finalidade exposta, uma avaliação não deve buscar a reprodução de anotações das falas do professor coletadas durante as aulas, sem que essas expressem a construção de significado por parte do discente. A partir de uma perspectiva mais contemporânea, as avaliações devem propiciar momentos de reflexão e articulação de idéias.

Dessa forma, o instrumento avaliativo deve apresentar questões que busquem

identificar as articulações que o aluno consegue fazer acerca dos conteúdos discutidos no curso. Nessa direção, para evitar que o aluno não exponha seu conhecimento por problemas de interpretação, as questões devem comunicar claramente suas propostas por meio de uma boa redação do enunciado.

Ainda, uma avaliação não deve ser utilizada como instrumento de coação ou como um momento de “acerto de contas” ou “desforra”. Ao se cuidar para que a avaliação não assuma essa finalidade, evita-se a criação de paradigmas prejudiciais aos futuros processos avaliativos pelos quais cada graduando passará. Paradigmas esses que freqüentemente se apresentam em contextos de avaliação, que acabam por transparecer o tipo de experiência anteriormente pelo sujeito.

Além disso, um novo tipo de experiência acerca de avaliações pode ajudar a modificar paradigmas criados sob a influência de aspectos afetivos desfavoráveis aos processos racionais. Em outras palavras, pode auxiliar na modificação de reflexos condicionados produzidos sob a influência das emoções. Conforme exposto anteriormente, segundo Wallon (2005), as emoções são aptas a suscitar reflexos condicionados.

Ao considerar que uma das formas indicadas para operacionalizar as propostas educativas foi a utilização de articulações entre teoria e prática, parece ser viável dizer que esse tipo de contextualização também seja empregada nos momentos de avaliação. Tal recurso atende à proposta de que a avaliação deva buscar as reflexões e as articulações sobre os conteúdos trabalhados em uma ou mais disciplinas, e suas aplicações na resolução de problemas do cotidiano profissional para o qual estão sendo formados.

Nesse contexto, uma avaliação interdisciplinar pode atender a esse tipo de abordagem, e uma intervenção que do Coordenador de Curso pode favorecer a implementação desse tipo de prática avaliativa, que visa vislumbrar a totalidade da formação preconizada.

Sobre esse tema, Franco (2002) afirma que: “Existe em mim a fé de que, num futuro não muito distante, devido ao exemplar trabalho de coordenação de curso, os professores realizem suas avaliações de forma interdisciplinar.” (p. 37)

A preocupação com esse tipo de função acadêmica parece ser justificada pela afirmação de Franco (2002) que segue: “Sabe-se que muitos são os docentes que têm preconceitos e/ou dificuldades para realizar as avaliações inerentes às disciplinas que

ministram.” (p. 35-36)

Dessa forma, trabalhar conjuntamente com os professores nos processos de elaboração e de análise dos instrumentos de avaliação pode facilitar a adoção de novos enfoques para esse recurso pedagógico de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Para *zelar pelo desenvolvimento das atividades complementares no curso*, o Coordenador de Curso deve reconhecer as potencialidades desse recurso formativo para ampliar as fronteiras das práticas educativas que concorram para a formação do cidadão consciente de seu entorno.

Ainda, esse profissional e sua equipe pedagógica devem ser capazes de perceber as atividades complementares que melhor os auxiliem a atingir as propostas educativas do curso e a formação do cidadão capaz de analisar as dinâmicas sociais vigentes, bem como contribuir para as modificações necessárias para uma convivência social mais igualitária.

Isso porque, nas palavras de Franco (2002):

As atividades complementares devem, como a própria expressão indica, complementar o aprendizado curricular e sintonizá-lo com a realidade da sociedade na qual a instituição esteja inserida. Devem ampliar os conhecimentos dos alunos, bem como sua prática para além da sala de aula. Devem favorecer o relacionamento entre grupos de estudantes e alargar a convivência com os diferentes segmentos da sociedade, além de estimular a tomada de iniciativa dos alunos. (p. 38-39)

O pesquisador acredita que um bom aproveitamento da carga horária de atividades complementares de um curso deva contemplar a realização de atividades bem equacionadas sob três enfoques distintos: acadêmico, cultural e científico. Com essa forma de distribuir a carga horária, acredita-se que o discente seja levado a direcionar sua atenção para atividades que fujam das suas “preferências”, auxiliando-o a desenvolver novas competências e habilidades.

Talvez a dúvida paire sobre a necessidade das atividades de cunho cultural. Contudo, o sujeito-profissional que está sendo formado em um curso de graduação pode atribuir maior significado às informações apresentadas no curso à medida que tem seu cabedal de conhecimento cultural ampliado. Em outras palavras, o fazer profissional é

perpassado pelo conhecimento cultural.

Um exemplo pertinente é o profissional que exerce a docência, pois segundo Almeida (2003, p. 80-81), o professor “[...] não só é o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno.” Assim, quanto melhor e mais ampla for a visão de mundo do educador, maior será a possibilidade de auxiliar o aluno a perceber o mundo sob perspectivas diferentes.

Enfim, não é

[...] o Coordenador de Curso o responsável direto pelo desenvolvimento das atividades complementares do curso junto ao alunado. Porém, precisa o Coordenador estimular o desenvolvimento delas; precisa conhecer a programação estabelecida e/ou planejá-la e favorecer os estudantes com atividades que realmente os entusiasmam ao aprendizado. As atividades complementares, com absoluta certeza, proporcionam a apreensão da realidade, muitas vezes, bem maior do que o conhecimento oferecido em sala de aula, especialmente quando esse conhecimento mostra-se destituído da prática. (FRANCO, 2002, p. 38)

Cabe ressaltar que a IES não é responsável pela oferta dessas atividades em sua totalidade. Pode-se optar por divulgar uma programação ou uma lista de sugestões contendo o que já é oferecido por outras instituições, levando-se em consideração a correlação de tais atividades com o processo formativo em andamento.

Ainda, a depender das indicações de atividades complementares a serem realizadas pelos alunos, pode-se estabelecer um forte vínculo com os programas de iniciação científica ou, simplesmente, favorecer o hábito da pesquisa como uma ferramenta pedagógica nos processos de construção de conhecimento, estimulando o hábito da pesquisa.

Para estimular a iniciação científica e de pesquisa entre professores e alunos, o Coordenador de Curso deve ser alguém comprometido e que sinta satisfação pessoal com a produção de conhecimento por meio da pesquisa. Dessa forma, poderá ampliar as possibilidades de implementação de ações, por parte dos docentes, que favoreçam a utilização de pesquisas científicas como instrumento de construção de conhecimentos, competências e habilidades, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Isso ocorre porque, as articulações realizadas junto a professores e alunos poderão surtir melhores efeitos, a depender da referência que esse profissional possa

representar, seja pela posição que ocupa na hierarquia institucional, seja pelo prestígio que possua junto aos corpos docente e discente, em função de seu desempenho profissional e acadêmico.

Ao se aliar esse dois fatores à demonstração explícita da satisfação pessoal com esse tipo de atividade, as investidas que buscam despertar o interesse de professores e alunos para o desenvolvimento do perfil de pesquisador podem alcançar melhores resultados. Isso porque as expressões de estados afetivos do sujeito podem envolver os circundantes com o mesmo tipo de sensação, pois as emoções, que estão na base da afetividade, apresentam propriedades contagiantes (WALLON, 2005).

Tal preocupação justifica-se porque, por meio do

[...] desenvolvimento de atividades simples de pesquisa, é possível alcançar-se a culminância da aprendizagem de muitas verdades que se ensinam aos alunos. O rol do que pode ser feito depende imensamente da criatividade do Coordenador de Curso junto aos seus professores. (FRANCO, 2002, p. 40)

Franco (2002) afirma que é

[...] necessário contar com programas especiais de Iniciação Científica e de Pesquisa, mas é também fundamental, com rigor científico, estudarem-se situações da realidade circundante, fazendo assim com que a curiosidade dos alunos seja aguçada e não enrustida. Discutir em reunião de Congregação de Curso um rol de iniciativas dessa natureza, é da responsabilidade do Coordenador de Curso e, por mais que os alunos sejam atarefados, sempre encontrarão algum tempo para a pesquisa e para adquirir o gosto pelo aprofundamento do aprendizado que recebem. (p. 40)

Contudo, as intervenções do Coordenador de Curso podem levar professores e alunos a realizarem pesquisas independentemente da existência dos programas de fomento. O pesquisador já acompanhou ações de coordenadores que despertaram docentes e discentes para a produção de pesquisas e a participação em eventos de cunho científico, mesmo sem incentivo financeiro.

Em uma das instituições em que o pesquisador atua, por causa da mobilização dos docentes e da coordenação de curso, semestralmente, multiplicam-se as iniciativas de

discentes na direção de se desenvolver projetos de iniciação científica, desde os primeiros semestres letivos do curso. Em muitos casos, essas iniciativas independem da obtenção de bolsas concedidas pelo programa de fomento mantido pela instituição.

Aqui, pode-se perceber uma forte amarração entre funções políticas, gerenciais e acadêmicas, à medida que o Coordenador de Curso exerce influência: (a) na maneira com que se aproveita o vínculo mantido com a comunidade acadêmica externa ao curso – *função política* –; (b) nos processos decisórios sobre os referenciais a serem adotados para o desenvolvimento desse tipo de atividade – *função política* –; (c) na oferta e organização de espaços de debate e de promoção de experiências dessa ordem – *função gerencial* –; e (d) nas reflexões propiciadas com a intenção de melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem mantidos no curso – *função acadêmica*. Ao exercer essas influências, esse profissional pode impulsionar a instauração de processos de intensificação das atividades de pesquisa.

Nessa direção, conforme já indicado, uma das possíveis ações pode estar vinculada às indicações para realização das atividades complementares feitas ao alunado. Isso porque, entre as sugestões elencadas, pode-se incluir a participação discente em palestras, conferências, seminários, congressos, ciclos de debates, oficinas e cursos que visem à socialização de conhecimentos obtidos por meio de pesquisas, dentro e fora da instituição. Esse tipo de atividade pode auxiliar no despertar do alunado para o “mundo” que pode ser descortinado com a prática da pesquisa.

Para que essa prática possa ser utilizada como ferramenta potencializadora dos processos formativos, deve-se romper com paradigmas que desfavorecem essa possibilidade de experiência educativa, bem como ampliar as oportunidades de realização de pesquisa. Sobre isso, Franco (2002) afirma que:

Algo do que mais reclamam os estudantes ao responderem anualmente o *Questionário do Provão* é que inexistem pesquisas nas instituições que frequentam. Em muitas instituições, a pesquisa tem ficado mais no campo de ‘iluminados’ do que perpassada nos cursos de graduação. Algumas instituições criaram seus programas de Iniciação Científica e devem contar com a pesquisa em cursos de graduação. (p. 39-40)

Por fim, esse autor complementa essa idéia ao dizer que: “A iniciação científica favorece o aprendizado prático e estimula o aluno a estudar os conceitos

teóricos que justificam a prática escolar.” (FRANCO, 2002, p. 40)

Para *orientar e acompanhar o desempenho dos monitores*, de forma a aproveitar melhor a figura desse colaborador em atividades acadêmicas, o Coordenador de Curso deve atentar para referenciais anunciadores de “[...] que o monitor não apenas atue junto ao professor, mas também seja elemento de ligação entre a Coordenação do Curso e o alunado, exercendo, portanto, tarefas administrativas de colaboração.” (FRANCO, 2002, p. 41)

Isso porque, os monitores podem favorecer os processos de obtenção de informações acerca da comunidade estudantil do curso, inclusive contribuindo com sugestões que possam culminar na melhoria ou na ampliação das dinâmicas educativas realizadas no curso. Ainda, esses colaboradores podem auxiliar nos processos de ambientação dos novos alunos.

Contudo, os referenciais tradicionalmente preconizados, na maioria das vezes, concebem a atividade de monitoria como uma prática favorecedora, exclusivamente, das dinâmicas educativas dos docentes. Sob essa perspectiva, as ações de um monitor podem concorrer para se minimizar as lacunas deixadas pela educação básica ou pela falta de compreensão dos conteúdos próprios das disciplinas do curso. Ações essas encadeadas sob as perspectivas educativas dos docentes.

A escolha desses colaboradores, para cada uma das disciplinas, deve compreender um processo de seleção que considere as efetivas capacidades apresentadas pelos candidatos, bem como a qualidade das relações interpessoais que mantenha com o professor responsável por orientá-lo nas atividades de monitoria e com os colegas de curso.

Tais informações podem ser facilmente verificadas pelo desempenho acadêmico que obtenha e pelo parecer do docente que ministrou a disciplina cursada pelo aluno, referente à sua candidatura.

A preocupação com a qualidade das relações interpessoais se deve ao fato de que nessas se apóiam as relações pedagógicas. Pois, a qualidade das relações interpessoais interferem nos processos cognitivos – principal foco de atuação dos monitores na direção de superar as dificuldades de aprendizagem –, dada a estreita relação existente entre os processos afetivos e cognitivos de um indivíduo.

Embora boa parte das atividades de monitoria seja realizada sob a orientação e supervisão de docentes, no intuito de auxiliá-los em atividades subsidiárias ao processo

ensino-aprendizagem que conduzem, para Franco (2002), cabe ao Coordenador de Curso a responsabilidade de selecionar as disciplinas que necessitam da colaboração de monitores.

Franco (2002) sugere que a dedicação do monitor às atividades de monitoria seja de uma carga horária de vinte horas semanais. Contudo, o pesquisador acredita que as características e a disponibilidade do alunado devam ser consideradas. Como exemplo, é preciso considerar o tempo que os discentes dedicam às atividades não-acadêmicas que realizam, porque isso reduz a disponibilidade de alguns dos melhores candidatos a monitor e dos usuários do serviço de monitoria.

Esse autor acredita que o serviço de monitoria deve contar com a oferta de bolsas de estudo e a rotatividade dos monitores, “[...] evitando-se indesejáveis perpetuidades ou apadrinhamentos.” (FRANCO, 2002, p. 41)

A preocupação com o desempenho dessa função acadêmica se deve ao fato de que:

A consecução dos trabalhos dos monitores [...] nem sempre tem sido acompanhada suficientemente pelos Coordenadores de Curso e isto é tarefa indelegável. Afinal, diz-se, comumente, que os monitores são alunos que poderão vir a ser professores e que a Monitoria é um patamar para a docência no curso superior. (FRANCO, 2002, p. 40-41)

Ao se pensar sobre a possibilidade de que o monitor de hoje possa se tornar o docente de amanhã, a orientação e o acompanhamento das atividades dos monitores pode contribuir para a construção do perfil docente desejado. Perfil esse que possibilitará o desenvolvimento de práticas educativas condizentes com os novos paradigmas educacionais presentes nos documentos oficiais.

Para *engajar professores e alunos em programas e projetos de extensão universitária*, o Coordenador de Curso deve sensibilizar a comunidade acadêmica do curso sob seu comando, acerca a importância de se manter esse tipo de atividade, tendo em vista serem as atividades de extensão que estreitam as relações entre a IES e a sociedade.

Além disso, é por meio dos programas de extensão universitária que a IES pode colocar em prática ações cumpridoras de sua responsabilidade social, seja por meio de cursos, de programas especiais, ou pela prestação de serviços. “Pela extensão, a

instituição faz-se presente perante a sociedade.” (FRANCO, 2002, p. 42)

Segundo Franco (2002), esse tipo de atividade também pode ser destinada à captação de recursos adicionais fora da instituição, com a venda de cursos, serviços e programas para organizações governamentais e não-governamentais. Ainda, podem-se idealizar cursos para atender às necessidades de aprofundamento teórico ou de contextualização prática para serem oferecidos a graduandos ou graduados, com o objetivo de complementar os estudos realizados na graduação.

Contudo, conforme afirma Franco (2002):

Constata-se alguma pobreza nos meios acadêmicos no sentido de saber realmente do que a sociedade carece em termos de cursos específicos que procurem se voltar para a solução de problemas existentes. Sabe-se, por outro lado, que internamente, quando se deseja fazer alguma plenificação curricular ou complementação de estudos [...], por algumas vezes não se sabe ‘vender’ esse *plus* para os alunos, imaginando eles que não devam contribuir para tal. (p. 42)

Em outras palavras, por meio da extensão universitária, a IES deve auxiliar a sociedade a se instrumentalizar para a resolução de problemas da vida cotidiana. Uma boa possibilidade para esse tipo de prestação de serviços, está na organização de atividades de estágio supervisionado junto a organizações, de iniciativa pública ou privada, oferecendo projetos de intervenção para auxiliá-las nos movimentos de reflexão ou superação de dificuldade presentes em seus processos internos.

Para *deliberar sobre as atividades de estágios supervisionados e não-supervisionados*, o Coordenador de Curso deve se preocupar com os processos que compreendem “[...] a realização, o acompanhamento e o recrutamento de novas oportunidades de estágio [...]” (FRANCO, 2002, p. 43).

Realmente, ao acompanhar o andamento desse tipo de atividade, o gestor do curso pode colher informações que auxiliem no processo de avaliação do curso que coordena, para averiguar o tipo de formação profissional que seus graduandos ou graduados estão obtendo no processo formativo organizado e operacionalizado sob sua supervisão.

Caso seja averiguado que a formação obtida não atende às demandas do mercado, o Coordenador de Curso deve cuidar para que ocorram as modificações

necessárias na organização do curso ou na forma de realizar as práticas educativas, no intuito de readequar os caminhos para se chegar à formação profissional almejada.

Sob esse enfoque, Franco (2002) ressalta que:

Embora haja, em muitas instituições de ensino superior, um núcleo especial de apoio a essa atividade, deve o Coordenador de Curso esmerar-se por recolher das empresas e organizações os juízos que elas fazem a respeito dos alunos, do desempenho deles nos estágios, permitindo até mesmo rever o Projeto Pedagógico do Curso. (p. 43)

Ainda, deve-se considerar que os referidos núcleos não contam com um especialista de cada área de formação presente na IES, em sua organização interna. Assim, torna-se imprescindível que o Coordenador de Curso acompanhe as etapas de idealização e operacionalização desse tipo de atividade, pois, normalmente, trata-se de um especialista da área de formação profissional oferecida.

Nesse caso, pode-se perceber uma considerável interdependência existente entre essa e as demais funções descritas até o momento. Pois, o Coordenador de Curso exerce *funções políticas* ao manter contato com o mercado para identificar suas demandas e averiguar se os profissionais formados pelo curso que coordena apresentam conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atender a cada uma delas.

Esse profissional exerce, ainda, *funções acadêmicas*, à medida que analisa as informações captadas e conduz o corpo docente na direção de implementar as adequações necessárias no Projeto Pedagógico do Curso e nas práticas educativas. Mas, exerce, também, *funções gerenciais*, ao fazer com que as instalações e os recursos materiais, identificados como impulsionadores do processo de adequação, estejam disponíveis para serem utilizados nos momentos previstos em planejamento.

Como exposto, o cumprimento dessa função acadêmica não está circunscrita em si. De fato, como anunciado anteriormente, ela é uma “peça do quebra-cabeça” que configura o rol das funções, das atribuições e das responsabilidades do Coordenador de Curso. Vale ressaltar que esse “quebra-cabeça” permite a montagem de inúmeras “figuras” com a utilização das mesmas “peças”.

3. 4. As Funções Institucionais

As *funções institucionais* envolvem a capacidade de: (a) sensibilizar os discentes acerca da importância de atingirem bons resultados no ENC⁹; (b) acompanhar o desempenho dos egressos do curso que coordena no exercício da profissão para a qual se prepararam; (c) concorrer para a empregabilidade dos graduandos; (d) buscar fontes alternativas de recurso por meio de prestação de serviços envolvendo os graduandos; (e) garantir o reconhecimento do curso e a renovação periódica desse processo por parte do MEC¹⁰; (f) implementar ações formativas que contribuam para o sucesso dos alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados; e (g) garantir o vínculo do curso com as características regionais.

Sobre as funções destacadas, Franco (2002) diz que:

A listagem das funções institucionais e sua explicitação demonstra ser possível, em estudo mais aprofundado, distribuí-las entre as funções anteriores. Todavia, acredita-se que as funções institucionais revelem um caráter mais interno da conduta e desempenho do Coordenador de Curso, enquanto as funções políticas retratam a relação do Coordenador de Curso, com a sociedade. (p. 43)

As funções institucionais elencadas por Franco (2002) parecem expressar as ações e as intervenções do Coordenador de Curso que viabilizam a manutenção da credibilidade das propostas educativas de uma IES, bem como o reconhecimento e as possibilidades de sucesso dos profissionais formados por ela.

Contudo, parece ser possível afirmar que o desempenho dessas funções é mediado por iniciativas de cunho acadêmico, pois para se atingir o intento almejado sob o enfoque das funções institucionais parece ser necessária uma série de ações e intervenções próprias das funções acadêmicas.

Para *sensibilizar os discentes acerca da importância de atingirem bons resultados no ENC*, o Coordenador de Curso deve explicitar reiteradamente o valor que o mercado atribui às informações divulgadas sobre esse tipo de ação promovida pelo MEC, à medida que tais informações parecem indicar a qualidade do “produto final” de um

⁹ Exame Nacional de Cursos

¹⁰ Ministério da Educação

curso do ensino superior – a formação acadêmica obtida pelos graduandos ou graduados.

Esse instrumento externo de avaliação acaba por contribuir para o desempenho das funções acadêmicas do Coordenador de Curso, à medida que os resultados obtidos pelos graduandos ou graduados do curso que coordena podem auxiliá-lo no processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso.

Sobre isso, Franco (2002) indica

[...] que analisar as provas realizadas e os relatórios institucionais de curso apresentados pelo Inep/MEC é de significativa importância para o Coordenador de Curso, levando-o, por certo, a propor alterações e modificações no Projeto Pedagógico do Curso e a realizar, na prática, a plenificação curricular naquilo que já se sabe poder conduzir ao insucesso dos alunos no Provão. (p. 44)

A respeito dos insucessos, Franco (2002) diz: “O que não convence é a atitude de tentar justificar o insucesso nos resultados do ENC, cuja prova, na essência, retrata o mínimo nacional exigido de um curso.” (p. 44)

Contudo, mais do que verificar o insatisfatório desempenho dos discentes no ENC, os resultados demonstrados por essa avaliação podem anunciar o tipo de desempenho que os graduandos e graduados virão a ter no mercado de trabalho.

Para reverter esse quadro insatisfatório e levar os discentes a um melhor resultado no ENC, Franco (2002) afirma ser

[...] preciso engajar as famílias e os patrões dos alunos (quando empregados) na discussão sobre a qualidade do curso ministrado; desenvolver provas interdisciplinares, com discussão antecipada; realizar conselhos de classe, mesmo em nível superior para identificar diferenças individuais. (p. 45)

Embora a tentativa de envolver as pessoas, não ligadas diretamente ao processo formativo, que circundam os discentes, seja apontada como uma alternativa de intervenção, multiplicar a quantidade de “co-orientadores” não garante que os discentes tomem consciência sobre a importância dos resultados obtidos no ENC para valorizar a instituição que emite seu diploma.

O importante é que, independentemente da estratégia utilizada, o alunado perceba que o reconhecimento da qualidade da certificação profissional recebida no final do curso está atrelado aos resultados obtidos nos exames realizados pelo MEC, ou por outros órgãos oficiais de acompanhamento dos níveis de qualidade de ensino de um curso, e ao desempenho dos graduados pela mesma IES que estejam atuando no mercado.

Vêm-se empresas e organizações que fazem uma triagem dos currículos dos candidatos a uma vaga pelo nome da IES na qual tenha concluído sua graduação. Da mesma forma, nota-se que estagiários de determinadas instituições de ensino não são aceitos.

Assim, retaliações contra a IES, operadas pela presença nos ENC sem a efetiva participação na avaliação aplicada, com o objetivo de denegrir a imagem da instituição formadora perante a sociedade, acabam por se reverter em auto-retaliação perante o mercado de trabalho.

Para acompanhar o desempenho dos egressos do curso que coordena no exercício da profissão para a qual se prepararam, o Coordenador de Curso deve sensibilizar os graduados sobre a necessidade de se manter vínculo com a instituição de origem, principalmente porque essa pode auxiliá-lo na atualização constante que o mercado demanda dos profissionais nele atuantes.

Além disso, para Franco (2002), o gestor do curso deve viabilizar meios de contato entre os egressos e desses com a instituição, pois essa iniciativa pode favorecer a coleta de informações sobre as posições que os egressos do curso estão ocupando no mercado, bem como identificar as dificuldades encontradas na tentativa de conseguir ocupar um posto de trabalho.

Mais uma vez, tem-se uma possível fonte de informações, importante para os processos de avaliação do Projeto Pedagógico do Curso. Mas, ainda, pode servir como uma fonte de inspiração para a criação e a proposição de cursos de extensão universitária e de especialização, ou, simplesmente, oferecer atividades que possibilitem a complementação dos estudos acerca dos temas não abordados, ou trabalhados de maneira insuficiente, durante a graduação.

Sobre isso, Franco (2002) destaca que: "Poucas têm sido as instituições de ensino superior a oferecerem aos antigos alunos um *recall* referente aos estudos que antes não fizeram. Chamar os antigos alunos para tal finalidade somente enobrece a

Instituição que os formou.” (p. 46)

Embora a manutenção do vínculo dos egressos com a IES se configure em uma possibilidade de *feedback* sobre o processo formativo que foi oferecido, parece ser

[...] certo que o sucesso ou o fracasso dos graduados não consegue medir, necessariamente, a qualidade do curso oferecido, apesar das muitas pesquisas já realizadas na área. Contudo, é fundamental que o Coordenador de Curso acompanhe os egressos no sentido de constatar o acerto do ministrado no curso, das competências e das habilidades alcançadas pelos alunos. (FRANCO, 2002, p. 45-46)

Para *concorrer para a empregabilidade dos graduandos*, o Coordenador de Curso deve cuidar para que os programas de estágios vinculados ao curso sejam bem conduzidos e aproveitados, além de buscar a constante ampliação das vagas existentes. Pois, da mesma forma que

[...] é difícil obter-se empregos para egressos, [...] problemática é a empregabilidade dos alunos cursantes. Ocorre que, bons estágios realizados em empresas bem constituídas, normalmente resultam no emprego dos estagiários. Assim, cuidar do sucesso dos estágios – responsabilidade acadêmica do Coordenador de Curso – poderá proporcionar sucesso no emprego desses jovens. (FRANCO, 2002, p. 47)

Sobre a dificuldade dessa tarefa, Franco (2002) acredita que: “Tentar o emprego para os alunos é tarefa hercúlea, mas não impossível e, com certeza, muito favorável para evitar-se a inadimplência nas mensalidades escolares.” (p. 47) Dessa forma, esse tipo de atuação da coordenação do curso pode favorecer o desempenho de suas funções gerenciais, à medida que consegue favorecer a adimplência contratual por parte dos alunos.

Para *buscar fontes alternativas de recurso por meio de prestação de serviços envolvendo os graduandos*, o Coordenador de Curso deve fazer uso das informações obtidas sobre as necessidades do mercado, ao desempenhar suas demais funções, para elaborar projetos de prestação de serviços que podem envolver, inclusive, as diversas áreas de conhecimento abrangidas pelos cursos mantidos na IES. Assim, possibilitando ações interdisciplinares para melhor atender às demandas da sociedade e das

organizações.

Nessa direção, Franco (2002) diz que:

Fontes alternativas de recursos podem ser oriundas das mais diversas esferas da sociedade. Nunca como forma de doação, pois isto atenta contra a índole do brasileiro. Haverá de ser sempre como prestação de algum serviço, proporcionando um *over-head* para a instituição. Isto contribuirá para que se possam alcançar outros objetivos que não meramente o ensino, tais como clínicas, laboratórios, escritórios, agências, realização de concursos públicos e não-públicos, de programas e de extensão e de programas culturais. (p. 48)

Além de ser uma fonte extra de recursos financeiros, esse tipo de iniciativa pode favorecer as ações articuladoras entre teoria e prática, que tanto se anuncia nas propostas pedagógicas estruturadas na instituição e, ainda, encarada como uma forma de a instituição contribuir com o cabedal de conhecimento que detém para a melhoria das condições de trabalho e de convívio social.

Mas, ainda, segundo Franco (2002), a prestação de serviços pode se reverter em uma forma de remuneração complementar para os docentes envolvidos em tais projetos, podendo aumentar a satisfação pessoal do corpo docente ao exercer suas atividades no curso e na instituição.

A escassez de recursos financeiros dificulta a implementação ou a manutenção de atividades acadêmicas e de pesquisa que não estejam servindo de alicerce para as dinâmicas de ensino de seus cursos regulares. Isso acaba por empobrecer o papel e a atuação de uma IES diante daquilo que, conceitualmente, se espera dela, que, segundo Wanderley (2003), seria produzir e difundir conhecimentos, entre outras coisas.

Sobre isso, Franco (2002) afirma que:

Uma instituição de ensino superior que se basta com os recursos das mensalidades dos alunos está fadada a ser uma "universidade de ensino", jamais no pleno sentido da expressão. Contra os serviços prestados aos alunos, fixados em contrato, a IES recebe deles as mensalidades, que, infelizmente não bastam. (p. 47-48)

Ao se obter recursos financeiros extras, pode-se favorecer, substancialmente,

os resultados acadêmicos, gerenciais, políticos e institucionais obtidos a partir da atuação do Coordenador de Curso, à medida que com esses recursos pode ser possível melhorar as condições de ensino nas suas diversas demandas. Assim, parece ser viável afirmar que esse foco de atuação deve ser objeto de dedicação do Coordenador de Curso.

Para *garantir o reconhecimento do curso e a renovação periódica desse processo por parte do MEC*, o Coordenador de Curso deve “[...] cuidar para que se preencham os requisitos necessários à obtenção de conceito favorável.” (FRANCO, 2002, p. 49) Ainda, deve atentar para os critérios norteadores da avaliação estabelecidos pelos documentos oficiais.

Dentre os requisitos a serem atendidos, Franco (2002) aponta: a quantidade de docentes com dedicação em tempo integral – que pode ser ampliada pelos projetos de prestação de serviços à comunidade –, a titulação do Coordenador de Curso, a bibliografia utilizada no curso e a adequação das instalações disponíveis para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Em outras palavras, o conceito obtido pelo curso é dependente dos resultados obtidos com as ações e intervenções que o Coordenador de Curso realiza no desempenho das suas funções. Embora essas funções devam ser bem desempenhadas, independentemente, dos processos avaliativos pelos quais vai passar o curso. Mas, acima de tudo, por questões éticas e por respeito aos discentes e docentes, para garantir um processo formativo com elevados padrões de qualidade.

Para *implementar ações formativas que contribuam para o sucesso dos alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados*, o Coordenador de Curso deve ser profundo conhecedor das características do exame da entidade de classe que define o perfil e os limites de atuação do profissional formado pelo curso que administra.

Novamente, vale ressaltar que se o Projeto Pedagógico do Curso estiver alinhado com as demandas do mercado de trabalho e com as diretrizes oficiais norteadoras da formação profissional dos graduandos, menores serão as modificações necessárias na estrutura do curso para fazer com que os graduados consigam atingir bons resultados nos exames da entidade de classe.

Isso porque, ao se ter um projeto convergente com tais referenciais, talvez, ampliar os enfoques de discussão e realizar simulações das provas seja suficiente para melhorar o desempenho dos alunos concluintes nos processos avaliativos em questão.

Além de implementar ações formativas, para Franco (2002), o Coordenador

de Curso deve acompanhar os dados estatísticos sobre o rendimento obtido pelos formados nos curso que coordena. Mas, ainda, parece ser necessário que se conheça os dados estatísticos referentes às outras instituições, possibilitando-lhe reconhecer a posição que é ocupada pelo curso que coordena em relação aos mantidos por outras instituições.

Para *garantir o vínculo do curso com as características regionais*, o Coordenador de Curso deve cuidar para que o Projeto Pedagógico do Curso contemple temas e práticas condizentes com as necessidades presentes na região onde o curso esteja inserido. Mas, para Franco (2002), não é possível “[...] definir a regionalidade de um Curso sem o conhecimento da própria região”. (p. 50)

Sobre isso, o autor acrescenta:

Tal definição não se faz somente pelo fato da inclusão de uma disciplina do tipo cultura amazônica, cultura nordestina, cultura sulista. Ela se faz pela consciência que se inocula nos alunos quanto ao seu compromisso profissional para com a região em que atuarão, buscando soluções para os problemas existentes. Nenhum Projeto Pedagógico de Curso poderá estar dissociado da realidade. (FRANCO, 2002, p. 50)

Em outras palavras, as características regionais devem estar presentes e ser objeto de atenção durante toda formação profissional oferecida na IES.

3. 5. Sobre as Funções do Coordenador de Curso Superior

Embora Franco (2002) tenha separado as funções do Coordenador de Curso em quatro grupos, na percepção do pesquisador todas elas convergem para um fim acadêmico, pois sempre é possível identificar repercussões na melhoria da formação profissional oferecida pelo curso.

Pois, em última instância, a preocupação com o bom desempenho das funções desse profissional tem por objetivo a obtenção de elevados níveis de qualidade educacional nos processo formativo oferecido em um curso de graduação que pretende proporcionar uma qualificação profissional adequada.

No entanto, para concorrer com esse objetivo, o Coordenador de Curso deve conhecer e ter muita clareza sobre as funções que deve desempenhar na gestão do curso. Uma vez que o grau de esclarecimento sobre sua atuação influencia na assertividade das ações e intervenções a serem efetivadas por ele.

Essas perspectivas de argumentação parecem ser corroboradas pelas idéias de Silva (2006), que após descrever alguns enfoques de atuação, compatíveis com as indicações de Franco (2002), anuncia que:

Para se atingir elevados padrões de qualidade no curso de graduação é necessário, entre outros, que a sua gestão seja exercida com firmeza e muita competência. Para tanto, o Coordenador de Curso deve possuir perfil adequado e funções bem definidas. O foco de sua atenção deve ser voltada para a questão didático-pedagógica, onde se concentra a essência da qualidade. (SILVA, 2006, p. 10)

No tocante ao perfil desse profissional, vale relembrar que, no capítulo anterior, ao se discutir os requisitos básicos para um adequado desempenho profissional do Coordenador de Curso Superior, foram abordadas algumas características pessoais desejáveis ao sujeito que é incumbido da gestão de um curso de graduação.

Com base em Suhr (2006), parece ser possível dizer que a convergência anunciada pode, também, estar associada ao processo de constituição do rol de funções a serem desempenhadas pelo Coordenador de Curso. Isso, com vistas à

idéia de que a atividade fim de uma instituição de ensino superior é oferecer ensino de qualidade. Portanto, o aspecto pedagógico deve ser o essencial. Todas as demais atribuições – atividades meio – foram criadas em função desse objetivo maior e a análise de sua adequação deverá, necessariamente, tomar este referencial. Em caso contrário, os meios passam a sujeitar e a 'engessar' os fins, o que muitas vezes inviabiliza o sucesso da instituição e do curso em oferecer ensino de qualidade. Não há estratégia de marketing ou de gerenciamento capaz de substituir a qualidade do trabalho pedagógico oferecido. E, por outro lado, um bom trabalho pedagógico faz, por si só, a imagem da instituição junto à comunidade na qual ela se insere. (SUHR, 2006, p. 3)

A partir das argumentações apresentadas nesta seção do capítulo, é possível perceber uma relação dialética entre os meios e os fins que concorrem para a formação

do graduando e os contextos de atuação.

Ainda, a percepção do pesquisador a respeito da convergência das funções anunciadas por Franco (2002), para um fim acadêmico, pode ser explicada pela interdependência existente entre as funções do gestor do curso. Sob essa perspectiva, os ganhos obtidos por meio do desempenho de uma das funções acabam produzindo reflexos nas demais.

Assim, parece ser possível afirmar que os acertos alcançados com o desempenho das funções políticas, gerenciais e/ou institucionais podem favorecer o desenrolar das funções acadêmicas. Dessa forma, qualquer realização de cunho político, gerencial e/ou institucional pode favorecer os resultados de ordem acadêmica a serem obtidos.

Com relação ao objetivo da presente pesquisa, vale ressaltar que todas as funções descritas no presente capítulo parecem ser condizentes com a atuação do coordenador qualquer que seja o Curso Superior, inclusive o Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática.

Porém, deve-se considerar a existência de ações e intervenções que permeiam a atuação do referido profissional, vinculadas às especificidades do curso sob seu comando. Assim, outros tantos enfoques de atuação, mais específicos ao Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, podem ser percebidos e discutidos, uma vez que o presente texto trata das funções mais gerais do Coordenador de Curso.

Pela amplitude que a atuação do Coordenador de Curso Superior abrange, parece ser possível indicá-lo como um importante elo de ligação entre as diversas fontes de demandas que interferem na organização e no funcionamento de um curso. Estejam essas fontes internas ou externas ao curso que coordena, ou ainda, internas ou externas à IES que o abriga.

Contudo, diante da complexidade e da variedade de funções a serem desempenhadas no gerenciamento de um Curso Superior, parece ser indicado que o Coordenador de Curso possua formação profissional e pessoal compatíveis com as ações e intervenções que deva realizar. Ainda, parece fazer-se necessário um melhor processo de profissionalização diretamente ligado ao exercício do papel de Coordenador de Curso Superior.

Em outras palavras, deve estar preparado para atender a todas as atribuições

e responsabilidades que lhe são indicadas, bem como às que deva assumir espontaneamente, com vistas ao bom funcionamento do curso e aos limites impostos pela estrutura organizacional da IES.

Faz-se tal ressalva, pois:

Embora a afirmação do objetivo pedagógico da coordenação de curso seja quase 'óbvia', infelizmente no dia-a-dia muitas vezes a premência do 'urgente' supera e impede que se faça o 'importante'. Dado o limite das condições concretas de trabalho, facilmente o coordenador se vê envolvido com ações meramente operacionais ou no atendimento a alunos e professores acerca de demandas pontuais. Com isso, corre o risco de perder o foco de sua própria ação, que é favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes num curso de qualidade. (SUHR, 2006, p. 1)

Ainda, sobre a mesma ressalva, tem-se que:

A grande preocupação, refere-se à falta de formação didático-pedagógico dos membros coordenadores dos diversos cursos de graduação. Sem a luz deste questionamento, básico e imprescindível, vai dificultando a análise dos demais problemas, uma vez que a dimensão do ensino fica fragilizada; dimensão esta que negligenciada, compromete a estrutura da tríade: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a sustentação do ensino superior. (GAZZETTA, 2006, p. 1-2)

Para Franco (2002), parece estar claro "[...] que o Coordenador de Curso nunca alcançará o pleno exercício de todas as suas funções políticas, mas deverá procurar abrangê-las ao máximo, de sorte que seja reconhecido na instituição e fora dela, na função que exerce." (p. 21)

Talvez, o mesmo pudesse ser dito a respeito do desempenho dos demais grupos de funções elencados pelo mesmo autor. Mas, o pesquisador acredita não ser produtor de indicar possibilidades de atuação para, em seguida, impor limites para a realização em sua plenitude.

Para o pesquisador, parece ser mais produtivo colocar-se o idealizado e o desejável como objetivos a serem alcançados, e deixar que os contextos concretos das IES sejam os limitadores ou os ampliadores das possibilidades de atuação do referido profissional.

Embora existam críticas a respeito do excesso de funções a serem desempenhadas pelo Coordenador de Curso, há que se considerar que todas aquelas abordadas neste capítulo parecem ser necessárias para o bom funcionamento do curso e da IES. Pensa-se também na IES, pois, sem esta, o curso pode funcionar de forma precária.

Se, por um lado, tal crítica parece ser pertinente a muitos casos, devido à relação entre tempo de dedicação e afazeres e à estrutura organizacional disponível, a depender das condições de trabalho e da equipe ou das áreas de *staff* colocadas à disposição da coordenação do curso, a execução do “excesso de funções” pode ser radicalmente facilitada e/ou agilizada.

Embora se tenha localizado indicações indiretas de que o Coordenador de Curso deve valorizar o estabelecimento de relações interpessoais no curso, não foi percebido qualquer indicativo sobre a atenção a ser destinada ao acompanhamento da qualidade de tais relações.

Faz-se tal ressalva com vistas ao fato de que, segundo Guerra (2006) e Davis (1989), nem todas as interações sociais mantidas em um ambiente educacional favorecem o desenrolar dos processos ensino-aprendizagem nele mantidos.

O pesquisador acredita que, com as discussões sustentadas até o presente ponto, tenha-se apresentado um considerável conjunto de informações sobre a atuação do Coordenador de Curso. Ainda, acredita ter evidenciado que, pela extensa abrangência da sua atuação, o Coordenador de Curso deve ser visto como elemento importante nos processos de mudança.

Todavia, faz-se necessário evidenciar como as ações e as intervenções do gestor do curso concorrem para os processos de transformação das propostas educacionais de um curso, principalmente as que envolvem as mudanças de paradigmas que norteiam um processo formativo.

Assim, deve-se buscar compreender como e quais são as demandas de transformação que se apresentam a esse profissional, sempre considerando o contexto e o processo histórico que geram tais demandas.

Ademais, no quarto capítulo, passar-se-á às discussões sobre o atual contexto de transformação dos cursos de formação inicial do Educador Matemático. Isso para que se evidencie, de forma contextualizada, a atuação do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática nas articulações que visem implementar as modificações

necessárias para se atender aos novos paradigmas sobre a Educação Básica e a Licenciatura em Matemática – parte do objeto de estudo desta pesquisa.

4. O CONTEXTO ATUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma de políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser (BRASIL, 2001a, p. 6).

A citação selecionada para a abertura deste capítulo manifesta a necessidade de ressignificação do processo educacional para o fortalecimento da relação entre as experiências escolares e as demais experiências vivenciadas junto à sociedade, a fim de melhor subsidiar o desenvolvimento de características individuais que permita ao educando exercer sua cidadania de maneira esclarecida e ativa.

Além disso, a educação proporcionada deve oferecer aos educandos “[...] as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida sócio-política.” (BRASIL, 2001a, p. 7).

Embora o trecho selecionado faça referência ao contexto das políticas públicas, o pesquisador acredita que o mesmo movimento deve ocorrer no que tange à prática docente. Em outras palavras, ressignificá-la para que se possa melhor atuar diante da realidade e das demandas atuais. Conseqüentemente, tal processo implica em novos rumos para a formação de professores, dentre os quais, os de Matemática.

Segundo Henri Wallon (2005), para se compreender a constituição do sujeito,

inclusive o do sujeito professor de Matemática, deve-se compreender seu entorno e as demandas decorrentes dos meios com os quais mantenham contato em seu processo de desenvolvimento, entre esses o meio no qual se desenrola a formação profissional.

Para isso, faz-se necessário compreender as demandas presentes no meio em que se dá a formação inicial desse professor, bem como os referenciais apresentados na literatura e nos documentos oficiais norteadores das propostas de formação do educador matemático. Nesse contexto atua o coordenador de curso para promover a organização e a implementação das propostas formativas, assim como nos cenários de transformação.

Dessa forma, primeiro apresentar-se-á um momento de grandes mudanças nos rumos da Educação Escolar brasileira, sobre a formação a ser oferecida na Educação Básica, e como essas mudanças se refletem na formação de professores de Matemática. Em seguida, serão abordadas as diretrizes oficiais norteadoras dos cursos de formação inicial de professores de Matemática, entrelaçando-se a essa abordagem aspectos presentes na literatura.

No decorrer das discussões, sob essas perspectivas, serão indicadas algumas possíveis atuações do responsável pela gestão do curso de formação inicial do professor de Matemática diante das novas demandas que se apresentam. Enquanto os capítulos anteriores trataram da atuação dos Coordenadores de Curso em geral, a partir deste será dado um enfoque mais direcionado ao Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática no atual contexto de transformações, que ainda estão em processo de concretização.

Além das propostas que versam sobre a formação do professor de Matemática, serão consultadas, também, as propostas que tratam da formação do professor em linhas gerais. Essas últimas estão diretamente ligadas às primeiras, tendo em vista que o pesquisador considera o professor de Matemática como pertencente ao grupo mais abrangente dos professores.

Com as discussões anunciadas, pretende-se evidenciar a relação existente entre as deliberações provenientes dos documentos oficiais norteadores da Educação Nacional, o papel da escola, o papel dos professores e os objetivos a serem perseguidos pelas Instituições de Ensino Superior nos processos formativos de professores. Isso para que se alcance a efetiva melhora da qualidade dos processos ensino-aprendizagem presentes nas escolas de Educação Básica.

4. 1. A LDBEN¹¹: algumas mudanças de paradigmas da Educação Básica e seus reflexos sobre a prática docente

Os textos legais que regulamentam a formação de professores e que preconizam uma determinada política de formação à luz das prioridades nacionais encerram uma determinada forma de entender a função dos professores e, conseqüentemente, o profissionalismo docente. (FLORES, 2003, p. 145).

A partir da citação destacada acima, pode-se perceber a importância de serem analisados os documentos oficiais norteadores da formação de professores, à medida que, segundo Flores (2003), esses expressam concepções sobre a formação e a profissão de docente, constituídas social e historicamente, vinculadas a um contexto político, social, cultural e econômico. Ainda, esses documentos podem indicar questões relativas ao *status* e ao reconhecimento social atribuídos aos professores e ao seu papel na sociedade.

Tardif (2000) amplia essas idéias sobre a docência ao relatar que “[...] trabalhos realizados [...] mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.” (p. 18)

Nessa direção, segundo o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a), a LDBEN de 1996 é um marco político-institucional que incorporou “[...] lições, experiências e princípios aprendidos desde o início dos anos 80 por reformas localizadas em estados e municípios” (p. 6). Ainda, segundo esse mesmo Parecer, “[...] a nova lei geral da educação brasileira sinalizou o futuro e traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica” (p. 6).

As grandes modificações, trazidas por esse marco, apresentam novos paradigmas que obrigam a repensar os papéis das instituições de ensino e dos professores. Entre os novos paradigmas, os que refletem implicações no Ensino Fundamental e Ensino Médio – meios de atuação dos licenciados em disciplinas específicas como a Matemática – são: (a) trabalhar os conteúdos com o foco na constituição de competências e habilidades a serem constituídas na Educação Básica; (b)

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996.

fortalecimento do papel do professor como importante fator a ser considerado no processo de aprendizagem do aluno; (c) fortalecimento da escola como espaço de ensino e aprendizagem do aluno e do enriquecimento cultural deste; (d) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados. (BRASIL, 2001a)

A mudança de paradigma em relação aos conteúdos faz com que esses deixem de ser trabalhados de maneira estática e fragmentada e passem a ser trabalhados de maneira articulada, assumindo a posição de meios que viabilizem a instauração de espaços de leituras, pesquisas, discussões e reflexões. Esses espaços devem concorrer para o desenvolvimento do sujeito crítico e reflexivo, capaz de exercer sua cidadania de forma atuante e de integrar o mercado de trabalho, que apresenta constantes modificações em suas dinâmicas.

Dessa forma,

[...] reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações que se apresentam e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. (BRASIL, 2001a, p. 7)

Assim, a educação escolar passa a ter “[...] um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais que se deseje” (BRASIL, 2001a, p. 7). Essa idéia parece ser corroborada por diversos autores que abordam o papel da escola na constituição das características psicológicas do sujeito.

Com isso, a escola descentra da função exclusiva de socializar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e passa a fazer com que esses conhecimentos contribuam para o processo de comunicação e modificação das estruturas sociais e culturais vigentes. Assim, novas

[...] tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem

e do contato com o que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura. Novas tarefas, igualmente, se apresentam para os professores. (BRASIL, 2001a, p. 8)

Em última instância, os novos paradigmas são introduzidos na escola pelos professores, tanto nos momentos de planejamento quanto nas ações realizadas em sala de aula. Dessa forma, toda essa mudança de referencial só é possível com a anuência e colaboração dos professores, por meio das suas ações.

Contudo, somente a anuência e predisposição para colaborar não são suficientes. Antes, faz-se necessário ter clareza em relação às novas propostas e às condições teórico-práticas de implementá-las. Isso se deve ao fato de que boa parte desses professores teve a formação inicial e as práticas pedagógicas alicerçadas sobre outras bases epistemológicas.

Por exemplo, no paradigma anterior não se tinha, usualmente, a preocupação declarada em estabelecer relação entre os conteúdos trabalhados, tampouco desses com a aplicação no cotidiano ou, ainda, com o objetivo de se desenvolver habilidades e competências que favorecessem a atuação do educando na sociedade. As características desse tipo de trabalho pedagógico colocam o professor como transmissor de conteúdos estáticos e sem aplicação concreta, distanciando a escola das práticas sociais.

Essa modificação de referencial faz com que os professores passem a se relacionar de maneira diferente com os conteúdos a serem trabalhados, experiência diferente da que habitualmente vivenciavam, para aqueles que se apoiavam em referenciais de trabalho menos articuladores dos conhecimentos escolares com a vida cotidiana.

Dessa forma, faz-se necessário que os professores tenham contato com experiências que demonstrem e lhes possibilitem vivenciar esses novos paradigmas, seja por meio de cursos de atualização ou em grupos de trabalho organizados para a realização de pesquisas em horários de trabalho coletivo previstos, por vezes, na carga horária dos professores.

Nessa perspectiva, as vivências e os estudos colocam-se como a forma de levar professores a terem subsídios melhores para reverem suas práticas, pois, para esse pesquisador, com base em Tardif (2004), as práticas utilizadas estão apoiadas em vivências anteriores, seja como alunos ou docentes e/ou em reflexões teóricas.

Embora, segundo pesquisas e teóricos contemporâneos, as práticas vivenciadas sejam muito mais utilizadas como referencial para a construção de práticas pedagógicas, o pesquisador acredita que o processo de transformação das práticas habituais será mais eficaz com base em reflexões apoiadas em teorias que auxiliem no processo de compreensão das dinâmicas pedagógicas, seguidas de vivências com mesmo enfoque dado nas reflexões.

Tal afirmação deve-se às experiências vivenciadas enquanto docente de cursos de especialização, nos quais os discentes começam a dar significado para algumas de suas práticas a partir dos estudos realizados sobre os referenciais teórico-epistemológicos abordados.

No decorrer das aulas, percebe-se o processo de transformação de conhecimentos apoiados no senso comum pedagógico em conhecimentos articulados com interpretações possíveis a partir de teorias que lhes permitiram vislumbrar novas possibilidades de ação, reflexão e significação.

Assim, parece ser possível afirmar que sem um embasamento teórico, as práticas ficam apoiadas em suposições constituídas a partir de processos fundamentados em situações de tentativa-erro e tentativa-acerto.

Além das experiências vivenciadas como docente, tanto os documentos oficiais quanto a literatura, é indicado como necessário – para uma prática docente mais consistente, articuladora e dinâmica – que o professor possua conhecimentos mais profundos e significativos acerca das bases que fundamentam e sustentam as práticas educacionais adotadas, e não somente os conhecimentos específicos da área em que exercem a docência.

Sobre isso, Perez (1999) diz que o professor deve ter

[...] uma fundamentação teórica que lhe dê condições de compreender as razões para a utilização das diversas metodologias, em especial aquelas que envolvem os alunos em atividades abertas, e capacidade de usar efetivamente uma variedade de estratégias de acordo com os objetivos e tendo em conta a idade, a capacidade e as necessidades dos alunos. Somente com esta base teórica, o compromisso de assumir esta autonomia, e muita coragem de enfrentar o “novo”, é que o professor conseguirá inovar e escolher a metodologia e os procedimentos que melhor convier. (p. 268)

Dessa forma, fortes evidências apontam na direção de que se tenha conhecimentos teóricos que subsidiem as reflexões e os planejamentos de ações dos docentes, conhecimentos esses que estão em constante atualização.

Para acompanhar e beneficiar-se de tais atualizações, é aconselhável que os professores possuam perfil de pesquisador, de modo que tenham maiores possibilidades de dar significado às suas práticas educativas e de tomarem contato com referenciais de renovação. Pode isso ocorrer por meio de pesquisas que visem à reflexão das bases teóricas que fundamentam suas práticas e sobre o encadeamento de suas próprias práticas.

À medida que se adota um posicionamento crítico-reflexivo diante das próprias práticas educativas, há possibilidade de torná-las uma fonte de conhecimento mais consistente. A partir de um procedimento sistematizado, usualmente empregado por pesquisadores, as análises e as reflexões realizadas podem, inclusive, possibilitar a teorização a partir das práticas adotadas em sala de aula (PEREZ, 1999).

Por certo, essa última forma de reflexão pela pesquisa dependerá de “lentes” fornecidas pelas teorias, que possibilitam a interpretação do contexto em análise. Contudo, essas teorias passam a ser vistas em seus momentos de aplicação, conferindo-lhes maior significado e aplicação concreta. Mas, em ambos os casos, o professor precisa contar com a habilidade de desenvolver um pensamento sistemático e crítico acerca das informações coletadas.

Por causa da complexidade que envolve a Educação Escolar, ao entrar em vigor, a atual LDBEN causa desdobramentos, tais como pesquisas, estudos, reflexões, debates com diversas instâncias e entidades representativas da sociedade e ações, que culminaram nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para as diferentes etapas da Educação Básica.

Assim, as instituições de ensino passaram a ter acesso, para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica, a referenciais pautados em paradigmas curriculares inovadores, que concebem o processo educacional como um meio de formação do educando para a vida.

É justamente pela necessidade de se estruturar processos formativos que sejam mais condizentes com as novas demandas que o pesquisador escolheu como enfoque da pesquisa a atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática.

Pois, como abordado nos capítulos anteriores, esse profissional é o

responsável por viabilizar propostas e práticas educativas que atendam às demandas presentes nas diretrizes oficiais e institucionais, com objetivo de oferecer uma formação profissional de elevados padrões de qualidade.

Entre essas inovações, surge “um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e a reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, o que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo” (BRASIL, 2001a, p. 7).

Isso faz com que os professores passem a exercer, de maneira mais responsável, autônoma e atuante, seu papel no processo de estruturação das propostas pedagógicas, bem como na aplicação das mesmas, o que demanda uma formação de professores que os instrumentalize para melhor aproveitar a flexibilização conferida.

Tal cenário rompe com um longo período de subserviência alimentado pelas características da relação autoritária existente entre as diversas instâncias administrativas dos sistemas de educação, decorrentes da forma de organização social que vigorou por muito tempo. Ainda, parece ser possível afirmar que esse tipo de relação também era vivenciado durante os processos de formação inicial dos profissionais envolvidos nos processos de subserviência, o que reforçava a validade dessa dinâmica.

A partir da conquista dessa autonomia, os planejamentos das ações pedagógicas passaram a serem construídos no interior da escola, e os professores acabam por se tornar cada vez mais “responsáveis” pelo planejamento e pela implementação das práticas pedagógicas adotadas para promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem conduzido por eles.

Ao se falar do auxílio aos educandos no processo de construção de conhecimentos, competências e habilidades que favoreçam o exercício de suas cidadanias de forma crítica, os professores necessitam ter desenvolvidas características que lhes permitam exercer a cidadania de forma correlata a que se pretende levar o educando a exercer.

Dessa forma, parece ser possível considerar que os professores precisam ser cidadãos reflexivos e atuantes, o que talvez, nem sempre, seja uma característica presente entre os docentes dos quais se espera contribuições substanciais para a formação do educando enquanto cidadão crítico e criativo.

Nessa direção, Perez (1999) diz que é necessário

[...] valorizar a criatividade de nossos estudantes, [...] trabalhando, inclusive, com atividades ambíguas, complexas, com desafios, fazendo com que os estudantes se tornem sensíveis aos estímulos do ambiente, sejam capazes de adaptar-se a mudanças e consigam resolver problemas não convencionais. E o professor para conseguir trabalhar desta maneira deve ter características próprias, ser ele mesmo criativo e ter uma formação que lhe dê meios para assumir estes alunos. (p. 268)

No tocante à formação dos educandos da Educação Básica, com o objetivo de concorrer para o desenvolvimento de competências e habilidades, espera-se que os alunos do Ensino Fundamental e Médio sejam estimulados

[...] a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e de ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de textos, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça. (BRASIL, 2001a, p. 8)

Dessa forma, passa-se a estabelecer novas dinâmicas e objetivos mais amplos à Educação Escolar. Passa-se, também, a demandar novas formas de estabelecer a relação professor-conhecimento-aluno – relação pedagógica. Nela, a forma com que os professores e os alunos encaram os conteúdos é construída a partir de reflexões, planejamentos, práticas e uma profunda avaliação dos resultados e do processo desenrolados na relação pedagógica, bem como do acompanhamento das produções teóricas produzidos por Programas de Pesquisa.

Tudo isso porque pouco se sabe sobre as formas do fazer pedagógico que favorecem o alcançar dos novos objetivos traçados para a Educação Escolar com base nos novos referenciais.

No entanto, no que tange ao papel do professor, a LDBEN não apresenta

pormenores para que se repense a relação pedagógica, tampouco para que os objetivos traçados para Educação Escolar sejam atingidos. Essa lei define as incumbências desses profissionais em linhas muito gerais, de tal sorte que se pode considerá-las para a docência em todos os níveis e modalidades de ensino. O papel do professor é definido no seguinte artigo:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (CARNEIRO, 2004, p. 75)

Ao se analisar os incisos I e II, percebe-se a preocupação com a existência de coerência entre as propostas pedagógicas norteadoras das instituições de Educação Básica e as ações dos professores, fazendo-os participar ativamente da construção de ambas as propostas. Isso faz com que os professores precisem ter desenvolvidas competências e habilidades que lhes permitam realizar tais tarefas.

Por fim, cabe ressaltar que não se pode pensar em mudanças de paradigmas e práticas pedagógicas sem que se pense na formação de professores, seja ela continuada ou inicial.

Nessa direção, como a presente pesquisa pretende contribuir para as discussões acerca desse referencial de formação, passar-se-á à apresentação de como as mudanças propostas pela atual LDBEN para Educação Básica se refletem nas propostas norteadoras da estruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática, bem como o que diz a literatura atual sobre esse processo de formação.

4. 2. Rumos atuais da formação de professores de Matemática e algumas decorrentes possibilidades de atuação do Coordenador de Curso

É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória constituída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e será a profissão *magistério*. (BRASIL, 2001a, p. 6).

A citação selecionada para introduzir essa parte do texto mostra o quanto o contexto implica na demanda que afeta o fazer docente, indicando várias determinantes que configuram as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as expectativas e transformações esperadas para o processo de formação inicial dos professores.

Entre as determinantes do contexto abordado, tem-se o processo histórico que envolve a formação em questão. Segundo Cury (2001), ao longo desse processo, os professores de Matemática valorizavam o conteúdo, negligenciando as questões pedagógicas, sob um enfoque absolutista da Matemática.

Na perspectiva absolutista, "o conhecimento matemático é feito de verdades absolutas e representa o domínio único de conhecimento incontestável" (ERNEST apud CURY, 2001, p. 13), fator que influenciou e influencia as concepções de ensino de docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Matemática, contribuindo para a manutenção de uma imagem de professor e de ciência rígidos.

Para Cury (2001), as concepções sobre a Matemática perpassam gerações de professores dessa disciplina, à medida que os alunos são influenciados pelas opiniões e posturas de seus mestres.

Embora as concepções sobre o ensino dos conteúdos dessa área de conhecimento se modifiquem ao longo do tempo, parte das concepções leva maior quantidade de tempo para se modificar nas salas de aulas. Entre outros fatores, pelo fato

de parte dos professores dos cursos de formação inicial estar impregnada de concepções que ainda refletem uma visão absolutista, concorrendo para propagação desse enfoque.

Portanto, nesse contexto, existem dois fatores relevantes a serem apurados: como é a prática pedagógica dos formadores dos professores de Matemática e quais concepções sustentam tais práticas. Isso, ao se ter em vista a influência que esses educadores exercem sobre a constituição do perfil profissional dos licenciandos.

Nesse enfoque, nas palavras de Perez (1999), tem-se que: "A formação inicial é considerada muito importante para a incorporação de uma cultura profissional, ou seja, para a aquisição de características essenciais do professor de Matemática [...]" (p. 268)

Pois, segundo Imbernón (apud PEREZ, 1999)

[...] o conjunto de atitudes, valores e funções que os licenciandos conferem à profissão será submetida [sic] a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que tem lugar nessa formação inicial; se gerarão determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (p. 268-269)

Contudo, a apuração desses fatores relevantes não compõe o objeto de pesquisa dessa dissertação, mas um apontamento de fatores intervenientes ao processo formativo de professores de Matemática a serem analisados em outros estudos ou pesquisas.

Faz-se necessário acrescentar que mesmo com uma formação embasada em enfoques diferentes, mais inovadores, os novos professores encontram demandas dos diversos meios – pares, alunos e sociedade, entre outros – que refletem paradigmas mais tradicionais.

Essas demandas podem levar o novo docente a adotar práticas mais tradicionais, pois "[...] o modelo de profissional aceito pela comunidade parece ter uma influência muito grande sobre a prática, sobrepujando tudo aquilo que o professor possa ter discutido em seus anos de formação, relativamente ao ensino de sua disciplina." (CURY, 2001, p. 13)

Dessa forma, é possível perceber que tanto a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura quanto a sua história de vida influenciam na sua prática docente. Sobre isso, Tardif (2000) afirma que:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (p. 14)

Ainda, pode-se abordar a existência de divergência entre discurso e prática dos professores, questão que envolve maior grau de complexidade ao se tentar compreender os motivos que levam a existência dessa contradição. Segundo Cury (2001), várias pesquisas realizadas em vários níveis de ensino

[...] mostram que, muitas vezes, há uma grande diferença entre as concepções e crenças dos professores sobre a Matemática e o seu discurso frente à comunidade matemática e aos próprios alunos. Face às grandes pressões representadas pelas suas experiências de ensino, pelos modelos de professores que tiveram e até pelas expectativas da sociedade, os docentes de Matemática, ainda que concordem com as modificações apontadas para o ensino dessa ciência, não conseguem, na sua prática, assumir posturas diversas daquelas há longo tempo introjetadas. (CURY, 2001, p. 13)

Assim, por mais que a LDBEN em vigor e a literatura atual proponham mudanças, as transformações pretendidas para a formação do educador matemático, provavelmente, não ocorrerão rápida e facilmente sem discussões detalhadas, políticas públicas adequadas, "vontade" institucional, pré-disposição de docentes e, principalmente, as ações articuladoras do Coordenador de Curso – elemento de análise que compõe o enfoque da presente pesquisa.

Isso porque, segundo Tardif, Lessard e Lahaye. (1991), "O saber transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor." (p. 224) Pois, sob o enfoque dos novos paradigmas, o formador de professores deve conhecer além dos conteúdos específicos, a melhor forma de socializá-los.

As ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática podem, inclusive, concorrer para a formação continuada dos formadores dos professores de

Matemática, indispensável para subsidiar as decisões de manutenção ou renovação de concepções e práticas educativas que são utilizadas no processo formativo dos licenciandos em Matemática.

No âmbito institucional, a resolução de problemas existentes e as mudanças a serem implementadas, “[...] dependendo da Instituição de Ensino Superior, podem envolver grade curricular, metodologias de ensino, corpo docente ou carga horária da prática de ensino, entre outros aspectos.” (CURY et al., 2001, p. 7)

Tais mudanças, usualmente, mantêm ligação direta com as atribuições dos coordenadores de curso, à medida que esses são os articuladores das propostas que compõem o projeto pedagógico de um curso, que, dentro das instituições, é o eixo norteador da matriz curricular e das metodologias de ensino.

Além disso, geralmente, os coordenadores de curso participam dos processos de renovação do quadro docente da instituição em que atuam. Dessa forma, parecem existir fortes indícios que colocam o gestor de curso em uma posição de considerável importância no processo de resolução dos problemas e na implementação de mudanças a serem realizadas em um curso.

No âmbito docente, faz-se necessária a efetiva aderência dos professores às propostas institucionais, pois a intervenção desses profissionais é decisiva para que os resultados a serem alcançados junto aos licenciandos se concretizem. Pois, se compete à instituição formadora colocar o objetivo da formação, ao formador dos professores caberá atingir tais objetivos mobilizando seus conhecimentos pedagógicos (RODRIGUES; FERRÃO, 2006).

Em outras palavras,

[...] é sua responsabilidade e competência exclusiva levar a bom termo as ações de que é responsável –, garantir que, dadas as condições de realização das mesmas, a aprendizagem se desenvolverá de uma forma pertinente, tendo em atenção os condicionalismos impostos pela realidade (RODRIGUES; FERRÃO, 2006, p. 23)

Entretanto, conhecer somente as dificuldades presentes no contexto da formação inicial do educador matemático não nos fará ir adiante com as mudanças necessárias e esperadas. Será necessário conhecer o que é indicado pelas propostas atuais norteadoras da estruturação dos cursos de Licenciatura em Matemática, presentes

nos documentos oficiais e na literatura atual que versam sobre esse processo formativo.

Isso porque, conforme abordado anteriormente, os documentos oficiais apontam as prioridades nacionais e as concepções assumidas para nortear a formação do professor de Matemática. Informações essas que contribuem para a idealização do perfil de egresso do profissional a ser formado, condizente com as demandas colocadas ao exercício de suas funções.

Por vias oficiais, o contexto atual da formação inicial de professores para Educação Básica, em geral é, norteado pela Resolução CNE/CP 1/2002, que está fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 27/2001. Já a formação inicial do professor de Matemática da Educação Básica, especificamente, é norteada pela Resolução CNE/CES 3/2003, que institui as Diretrizes Curriculares integrantes do Parecer CNE/CES 1302/2001 como orientadoras do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.

Uma vez indicados os documentos oficiais que versam sobre a formação do professor em geral e a do professor de Matemática, separadamente, as considerações subseqüentes tratarão as informações advindas dos dois blocos de documentos como diretamente correspondentes à formação inicial do professor de Matemática, e o mesmo se passará com as informações provenientes da literatura. Essa decisão se apóia na concepção do pesquisador de que o professor de Matemática pertence ao grupo mais abrangente dos professores.

Como a presente pesquisa trata da atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na formação inicial de educador matemático da Educação Básica, as discussões propostas estão atreladas a esse tipo de formação. Assim, quando se faz referência à formação de professores e de professores de Matemática, isso deve ser entendido no âmbito da formação do docente para a Educação Básica.

Faz-se tal distinção porque o Parecer CNE/CES 1302/2001 (BRASIL, 2001c) aponta o Bacharelado como o curso preparatório para a carreira do ensino superior, enquanto a LDBEN, em seu artigo 66, indica que essa preparação ocorra em cursos de pós-graduação.

Embora tais indicações devam ser discutidas com mais atenção, e até mesmo questionadas, principalmente, quando se discursa acerca dos formadores de educadores matemáticos. Isso, ao se considerar algumas dissonâncias sobre o que é necessário para melhor operacionalizar as propostas formativas do processo de licenciamento em

Matemática. Discussão que será apresentada de forma mais detalhada adiante, no presente capítulo.

Antes de se abordar os documentos indicados, o pesquisador acredita ser importante tecer alguns comentários sobre o que expõe a LDBEN sobre a formação de professores. Contudo, vale ressaltar que essa lei trata da formação dos profissionais da Educação de forma muito elementar, principalmente, no tocante às características a serem desenvolvidas e à forma de conduzir o processo de formação.

Em relação a esse último enfoque, a LDBEN, em seu artigo 53, anuncia a autonomia das instituições na condução da forma de organizar o processo formativo dos profissionais da Educação (CARNEIRO, 2004).

Sobre as características a serem desenvolvidas nos profissionais da Educação, acredita-se ser relevante apresentar dois artigos da lei em questão. O primeiro trata da finalidade da educação superior, podendo-se perceber que boa parte é correlata às repercussões que essa lei causou nos objetivos da Educação Básica. Neste caso, talvez, com um enfoque maior na efetiva ação modificadora e mobilizadora do meio social.

O referido artigo está regido da seguinte forma:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (CARNEIRO, 2004, p. 136-137)

Em boa parte dos incisos, pode-se perceber a necessidade de conhecimentos que não são próprios da fundamentação da prática docente, mas que a permeia, demandando enfoques educativos alheios à formação específica, que contemplem uma visão geral de "mundo". Nessa direção, Urze (apud RODRIGUES; FERRÃO, 2006) diz que:

A formação profissional não deve ser um fim em si, ou seja, não se deve limitar à transmissão e desenvolvimento de conhecimentos com utilização estritamente produtiva. As ações de formação não devem restringir o seu conteúdo aos modos operatórios à concretização das funções. (p. 47)

Já o inciso III desse artigo, vai ao encontro das discussões que definem como importante a formação do professor-pesquisador, que, como foi exposto anteriormente, concorre para as modificações de concepções e prática pedagógicas de docentes, que podem auxiliar nos processos de transformação dos paradigmas educacionais mais tradicionais.

Ao se pensar que as práticas dos professores das Licenciaturas constituem o currículo oculto¹², podendo coincidir ou divergir do currículo oficial, pode-se perceber o Coordenador de Curso como o impulsionador do desenvolvimento das características que definem o professor-pesquisador nos docentes que atuam no curso que coordena.

Isso pode ocorrer à medida que o Coordenador de Curso pode contribuir para a realização e a articulação de pesquisas que venham a ser efetuadas na instituição em que atue, e, também, na organização de espaços de socialização das conclusões provenientes das pesquisas, principalmente se a instituição formadora subsidiar os processos de pesquisa.

Com o objetivo de minimizar as divergências entre as concepções expressas

¹² Currículo oculto é o tipo de currículo que concorre para a formação dos educandos, sem que as ações que o viabiliza estejam claramente definidos em documentos institucionais. Esse tipo de currículo é operacionalizado, de forma intencional ou não intencional, por meio do modo com que a escola planeja, organiza e operacionaliza suas atividades, como por exemplo: as características e atitudes do educador, a orientação disciplinar definidas na escola, as atividades trabalhadas coletivamente pelos professores etc. (KELLY, 1981, p. 3)

no currículo oficial e as práticas pedagógicas implementadas na formação de professores de Matemática, evitando-se que esse processo se transforme em fonte de inspiração “contaminada”, o professor deve assumir uma posição reflexiva – própria do perfil de pesquisador – sobre a prática que realiza em sala de aula.

Pois,

[...] quando o professor reflete converte-se num investigador de sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição de problema e das metas desejáveis, antes, constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada. (GOMEZ apud PEREZ, 1999, p. 273)

Durante a graduação, os licenciandos devem ser levados a refletir sobre a importância desse tipo de atitude diante das que implementarão em suas salas de aula.

O segundo artigo da LDBEN associado à formação de professores a ser destacado indica como objetivo norteador desse processo o campo de atuação do profissional a ser formado, um dos motivos que levou o pesquisador a discutir anteriormente os reflexos da LDBEN na prática docente. O referido artigo está redigido da seguinte forma:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (CARNEIRO, 2004, p. 164)

Em seu Inciso I, o artigo revela a necessidade de haver um processo formativo que articule os conhecimentos oriundos tanto da teoria quanto da prática, concepção que reaparece em documentos oficiais constituídos a partir da publicação da

atual LDBEN.

Parece ser possível dizer que os cursos de formação de professores precisam implementar ações e propiciar espaços de diálogo que favoreçam esse tipo de articulação, sendo uma das vias a Prática de Ensino, conforme é anunciado no artigo 65 dessa mesma lei.

Ainda, para atender essa necessidade, tem-se a realização de Estágio Supervisionado de Ensino junto a unidades escolares de Educação Básica. "Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer (estágio em articulação com a prática de ensino) implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001." (BRASIL, 2001b)

Na direção de evidenciar a relevância de se estabelecer articulação entre teoria e prática, acredita-se oportuno apresentar esta fala de Imbernón (2002):

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquela se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É num contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência. (p. 67)

Sobre essa articulação, Fiorentini (2003) afirma que

[...] apesar da mudança de discurso, o que percebemos, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que sabemos muito pouco sobre como transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambigüidade semântica, a partir de investigações e de experiências concretas que contemplem as novas concepções do professor como profissional autônomo e investidor de sua própria prática. (p. 9)

Na direção de modificar esse cenário, o Coordenador de Curso tem papel importante, à medida que pode organizar reuniões de colegiado que visem angariar sugestões e gerar propostas que levem os licenciandos a vivenciar experiências que

propiciem reflexões, testar conhecimentos teóricos na prática e/ou analisar a prática fazendo uso dos conhecimentos teóricos.

Além disso, o Coordenador pode manter contato constante com as instituições de Educação Básica para planejar espaços de prática de ensino que contemplem experiências mais organizadas e consistentes, propondo atividades e organizando intervenções que sejam necessárias às instituições.

Já em relação ao Inciso II desse artigo, o pesquisador associa o exposto ao que Wallon define acerca do desenvolvimento humano e as ações do meio sobre esse. Segundo Wallon (2005), as experiências vivenciadas são constituintes das ações do sujeito, indicando a necessidade de considerá-las no processo formativo do professor.

Da mesma forma, as ações que os licenciandos vierem a realizar, como professores, estarão impregnadas das experiências que tenham vivenciado anteriormente. Ao ser indicado que tais experiências devam ser levadas em consideração, o documento evidencia uma concepção de sujeito constituído historicamente.

O referido pensamento de Wallon é convergente com a seguinte idéia:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001a, p. 9)

Crê-se necessário acrescentar, ao considerar a descrição do desenvolvimento humano proposta por Wallon (2005), que o professor é um dos papéis desempenhados por um sujeito a ser analisado como um todo indissociável, considerando-se nessa análise que a constituição das características, crenças e valores, entre outros elementos, desse sujeito deve ser visto como um processo histórico construído ao longo da vida.

Nessa mesma direção, Nóvoa (apud BOCHNIAK, 2000) diz que:

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parêntesis a

especificidade irredutível da ação do professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: 'O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor'. (p. 64)

Nessa perspectiva, Tardif e Raymond (2000) expressam ser possível

[...] constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, dos pares, dos cursos de reciclagem etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.* (p. 215, grifo do autor)

Assim, parece ficar evidente que as experiências a serem vivenciadas pelos licenciandos em Matemática, durante o processo de formação inicial, devem ser correlatas às que se espera que eles desenvolvam junto aos seus futuros alunos. Acredita-se ser válido acrescentar que esses cursos devam garantir, além do exposto, que os licenciandos desenvolvam competências e habilidades condizentes com as que deverão auxiliar seus futuros alunos a desenvolverem.

Para isso, os cursos de Licenciatura em Matemática devem desenvolver, por meio de seus currículos, as articulações necessárias para demonstrar e permitir a vivência dos novos paradigmas durante o processo formativo dos licenciandos. Obviamente, sem que se olvide a necessidade da criação de espaços de formação continuada com os mesmos referenciais para os professores licenciados e atuantes nos sistemas de ensino.

Nessa direção, Perez (1999) cita Beatriz D'Ambrósio ao dizer que

[...] há uma grande necessidade de modificarmos nossos programas de formação de professores e discutir os tipos de experiências necessárias, para que eles possam reconceituar sua visão do que vem a ser a Matemática e do que caracteriza a legítima atividade matemática. [...] o

futuro professor de Matemática deve aprender os conteúdos específicos por meio de metodologias alternativas, visando à investigação, à resolução e problemas, às aplicações, assim como uma análise histórica, sociológica e política do desenvolvimento da disciplina [...] (p. 266)

No Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a), esse tipo de experiência é denominado simetria invertida. Tal experiência refere-se ao fato de que o licenciando “[...] aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.” (BRASIL, 2001a, p. 24)

Para o pesquisador, a idéia de *simetria invertida* é um dos referenciais de grande relevância a ser considerado como eixo norteador da estruturação das propostas pedagógicas a serem adotadas nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Em decorrência da relevância desse referencial, provavelmente, esse seja outro ponto para o qual o Coordenador de Curso deve direcionar sua atenção, garantindo que tal referencial seja contemplado tanto nas propostas apresentadas textualmente quanto na aplicação das mesmas.

Ao se partir dessa idéia, parece existir uma dissonância a ser revista no artigo 65 da LDBEN, no tocante à questão que envolve a prática pedagógica do formador dos professores, pois esse artigo dispensa a vivência da prática de ensino para os docentes do Ensino Superior, contrariando a indicação de que haja articulação entre teoria e prática para o exercício da profissão.

Ainda, como anunciado anteriormente, as Licenciaturas não são designadas pelos documentos oficiais como a via exigida para a formação dos docentes do Ensino Superior, o que abre espaço para que profissionais de outras áreas atuem na formação dos professores de Matemática, mesmo sem terem vivenciado a experiência formativa em questão, contrariando a concepção revelada sobre a importância de que se vivenciem experiências correlatas à que se pretende propiciar.

Isso está expresso na redação do referido artigo:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (CARNEIRO, 2004, p. 171)

Vale lembrar que essa discussão é desencadeada pelo que Cury (2001) expõe sobre a referência de modelo que os mestres dos licenciandos são para a formação dos referenciais pedagógicos desses últimos.

Para finalizar as considerações que envolvem a relação entre a LDBEN e a formação do professor, acredita-se ser relevante retomar os novos paradigmas que refletem implicações no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, abordados anteriormente, buscando-se estabelecer relações com as mudanças a serem implementadas nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Para tanto, não se pode olvidar a recomendação de que quaisquer adaptações a serem realizadas nos processos formativos, para adequá-los às demandas da Educação Básica, devem considerar a simetria invertida como estratégia integrante das propostas de trabalho pedagógico.

O primeiro dos paradigmas fez referência à forma de se trabalhar os conteúdos. No curso de formação de professores, esse paradigma envolve dificuldades ainda maiores, pois, além de ter que se buscar a inter-relação entre os conteúdos e desses com o cotidiano, parece ficar evidente que ainda devem ser contemplados os recursos didático-pedagógicos possivelmente utilizáveis e as possíveis formas como os educandos possam vir a aprender.

O segundo paradigma trata do fortalecimento da figura do professor como importante fator a ser considerado no processo de aprendizagem do aluno. Para desempenhar essa função a contento, convém que ele conheça bases teóricas que expliquem o processo de aprendizagem e a sua atuação nesse processo.

Para que se consiga manter a coerência entre as propostas oficiais e as propostas docentes, parecer ser necessário que os licenciandos discutam e vivenciem propostas de trabalho sobre o referencial interacionista, mesmo que seja para poder contestá-lo com maiores subsídios.

Faz-se esse comentário tendo em vista que o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) parece indicar essa direção ao abordar que:

É comum que professores em formação não vejam o conhecimento como algo que está sendo construído, mas apenas como algo a ser transmitido. Também é freqüente não considerarem importante compreender as razões explicativas subjacentes a determinados fatos, tratados tão-somente de forma descritiva.

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola.

O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação cultural. (BRASIL, 2001a, p. 25)

No restante do tópico 1. 2. 2, do Parecer de onde foi extraída essa citação, continuam a ser apresentadas informações com o mesmo teor epistemológico, que pela forma de entender do pesquisador, mantém muitas correlações com a forma de descrever o desenvolvimento humano apresentada por Wallon – informações abordadas em tópico anterior.

Em uma sociedade em plena transformação, com considerável velocidade de produção e propagação de conhecimento, o paradigma do conhecimento com “prazo de validade longo” é quebrado, fazendo com que os cursos de formação de professores preparem os futuros docentes para auxiliarem seus alunos a *aprender a aprender*.

Por outro lado, como a propagação das informações está ocorrendo cada vez mais livremente, os licenciados precisarão trabalhar com seus alunos a forma de realizar uma análise crítica sobre as informações com as quais tenham contato.

Tais paradigmas passam a demandar que os docentes das Licenciaturas tenham profundo conhecimento sobre como se desenrola o processo de aprendizagem dos conteúdos e como fazer com que seus alunos desenvolvam o senso crítico necessário para a análise das informações e imposições sociais com as quais tenham ou venham a ter contato.

Para oferecer aos licenciandos experiências relacionadas à articulação entre teoria e prática, ao conceito de simetria invertida, à vivência da construção ativa de conhecimento e o posicionamento crítico diante das informações veiculadas, pode-se lançar mão de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM).

Isso porque, nas palavras de Lorenzato (2006),

O LEM pode ser um espaço especialmente dedicado à criação de situações pedagógicas desafiadoras e para auxiliar no equacionamento de situações previstas pelo professor em seu planejamento mas imprevistas na prática, devido aos questionamentos dos alunos durante as aulas. Nesse caso, o professor pode precisar de diferentes materiais com fácil acesso. Enfim, o LEM, nessa concepção, é uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar, e fazer acontecer o pensar matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender. (p. 7)

Dessa forma, ao se conceber esse espaço formativo como importante recurso a ser utilizado na formação do professor de Matemática, parece ser indicado que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática busque meios de conseguir a liberação e/ou a manutenção da concessão de instalações físicas e materiais pedagógicos que possibilitem a configuração de um LEM no curso sob sua responsabilidade.

Ainda, nessa forma de entender a formação do docente de Matemática, parece configurar-se necessário considerar os aspectos epistemológicos próprios dos conhecimentos da área de formação, bem como das áreas que subsidiam a fundamentação do trabalho pedagógico. Além disso, surge a demanda de uma dinâmica de curso que articule as diversas disciplinas e os conhecimentos específicos e pedagógicos trabalhos em cada uma delas.

Cury (2001) parece manifestar a necessidade de que essa articulação aconteça ao dizer que, após sucessivas mudanças nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, precisa-se transpor o pressuposto de que tanto as disciplinas matemáticas quanto as pedagógicas possam ser trabalhadas isoladamente.

Isso porque, na época da publicação do livro organizado pela referida autora, normalmente, as matrizes curriculares concentravam as disciplinas matemáticas no início do curso, sendo as pedagógicas introduzidas somente nos últimos semestres.

Essa mesma autora acrescenta dizendo que uma visão compartimentada acerca dos conhecimentos pode comprometer ou estabelecer, indiretamente, limites à aprendizagem dos alunos, à medida que esses não conseguem transpor conhecimentos trabalhados em uma disciplina para outra, reduzindo as possibilidades de generalização e de compreensão da aplicabilidade de um conteúdo.

O mesmo pode acontecer com questões pedagógicas que são discutidas juntamente com um professor e que poderiam favorecer o trabalho de conteúdos

matemáticos de outro. Essa articulação é definida pelo artigo 10 da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) como transposição didática, procedimento esse que consiste em transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino.

Em decorrência desse paradigma, passa-se a demandar, do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, sólidos conhecimentos dessa e das demais áreas de conhecimento que concorrem para compreensão e fundamentação das práticas pedagógicas.

Ainda, passa-se a demandar desse profissional a criação de espaços para que as disciplinas tidas como pura e as pedagógicas possam manter constante “diálogo” teórico-prático no desenrolar de seus programas, articulando reflexões acerca de conteúdos em comum.

O terceiro paradigma foi colocado ao ter sido atribuído à escola “[...] um papel fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias” (BRASIL, 2001a, p. 7), além de preparar os educandos para o exercício da cidadania de forma crítica e ativa, concorrendo para a estruturação de uma sociedade que objetive o bem comum.

Com base na idéia da simetria invertida definida pelos documentos oficiais, julga-se possível dizer que os cursos de formação de professores passam a ter que auxiliar na preparação dos futuros educadores para exercer a cidadania de forma consciente e crítica, pois só sabendo como se faz é que se pode falar aos educandos sobre como fazer, com maior assertividade.

Ainda, parece ser necessário preparar os licenciandos para serem capazes de propiciar e manter uma atmosfera em sala de aula que seja condizente com esse referencial de cidadania anunciado e compatível com o tipo de relações que se espera que seus futuros alunos sejam capazes manter e/ou estabelecer na vida cotidiana.

Por fim, tem-se o paradigma que envolve a flexibilização da gestão pedagógica e a reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular. Isso faz com que as Licenciaturas em Matemática busquem preparar os licenciandos para lidar, administrar e saber usufruir dessa autonomia de maneira responsável.

Com base na vivência como aluno e docente, o pesquisador percebe que esse tipo de experiência não é usualmente propiciado no processo formativo dos professores de Matemática. Ainda, ao tomarem contato com as instituições de Educação Básica, os

licenciandos e novos licenciados deparam-se com um discurso persistente sobre a falta de autonomia sobre o fazer pedagógico que os professores têm na estrutura organizacional da escola.

Vale ressaltar que discursos com esse mesmo teor foram ouvidos pelo pesquisador, por diversas vezes, dos educadores das Instituições de Educação Básica de diversas unidades escolares das redes de ensino Municipal e Estadual da cidade de São Paulo, nas quais o pesquisador tinha participação como docente.

Recorrentemente, os licenciandos, ao cursarem a disciplina Prática de Ensino, apresentam discursos impregnados de impossibilidade de escolha pedagógica provenientes da rigidez da estrutura educacional presente em escolas das redes públicas. Esses alunos adotam tal discurso somente por terem sido contagiados pela fala dos professores que os acolhem durante o estágio supervisionado, sem terem o cuidado de apurarem a procedência de tal discurso.

No tocante à atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, acredita-se poder indicar que esse deveria propiciar a instauração de espaços de discussão para possibilitar a construção de alternativas de organização da relação pedagógica, de maneira que essas contemplem formas de exercício da autonomia durante o processo de construção de conhecimento dos licenciandos.

Contudo, esse é um tipo de intervenção que, em grande medida, depende das condições a serem proporcionadas pela instituição de ensino, de tal forma que é prevista como um ponto a receber atenção ao se dizer que

[...] a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudo e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação. (BRASIL, 2002, p. 3)

Com relação ao paradigma que envolve o papel da escola, o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) aborda a necessidade de se rever o processo formativo do professor da Educação Básica, apontando, inclusive, focos de atenção para tal revisão ao dizer que:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de disposição para a atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessário uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001a, p. 9)

Esse mesmo Parecer, como consequência dos novos objetivos da escola, revela que:

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (BRASIL, 2001a, p. 23)

Assim, como já abordado nesse texto, a formação docente deve contemplar ações educativas que auxiliem no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades não ligadas diretamente à sua prática profissional, à medida que podem potencializar os resultados desta.

Ao se abordar que os dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos não são suficientes para o exercício da docência, o pesquisador acredita que, embora insuficientes, tais características são indispensáveis para a sustentação da relação pedagógica e do processo ensino-aprendizagem.

Isso porque, segundo Guerra (2006), as bases educativas que levam ao

sucesso dos processos de ensino-aprendizagem vão além dos aspectos cognitivos presentes no processo educacional. Assim, devem-se considerar também os aspectos afetivos que o permeiam, prevendo-se estratégias que atentem para esse enfoque.

Para o mesmo autor, “[...] uma boa relação afetiva é condição *sine qua non* para a realização da aprendizagem.” (GUERRA, 2006, p. 13)

Tal indicativo pode ser associado ao fato de que, como abordado anteriormente, na base da relação professor-conhecimento-aluno, própria do processo educacional, está a relação interpessoal mantida entre ambos, sendo que a qualidade dessa se reflete no desenrolar da primeira.

Ainda, vale lembrar que as relações interpessoais, sob o enfoque da teoria do desenvolvimento humano de Wallon (2005), compreendem os aspectos afetivos, cognitivos e motores de cada indivíduo envolvido nelas, sendo a afetividade o elemento agregador dos seres humanos.

Porém, não se pode olvidar que, para esse teórico, o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e motora se dá pela interação entre determinantes orgânicos e sociais, além de ser um processo histórico. E, todos esses elementos interferem na forma com que o sujeito apreende o “mundo” e as informações que são socializadas com ele.

Tardif (2000) defende que a formação acadêmica pode não obter os resultados almejados caso se desconsidere alguns dos elementos constituintes do sujeito abordados. Isso porque, essa forma incompleta de analisar o licenciando se configura em um

[...] modelo [que] trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações. Ora, esses filtros, como indicamos [...] permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar.(p. 19-20)

Como consequência de se ignorar os filtros cognitivos, sociais e afetivos esse autor acrescenta:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p. 20)

Embora os documentos oficiais tenham acolhido a importância de se considerar os aspectos sociais e cognitivos da história de vida do educando, não se percebeu nenhuma menção aos aspectos afetivos que fizeram e fazem parte do processo de constituição do sujeito-educando. O que, para o pesquisador, parece se configurar em uma lacuna a ser preenchida nas diretrizes oficiais.

Faz-se essa ressalva com base nestas falas de Guerra (2006):

Apesar do desenvolvimento integral dos indivíduos se apresentar como o fim fundamental da escola, a preocupação pela educação sentimental é, habitualmente, posta de lado. Não deixa de ser curioso, uma vez que a vida emocional constitui a base da felicidade humana. (p. 13)

A educação sentimental inclui a esfera das emoções, das atitudes, das motivações, do autoconceito e da auto-estima. [...] E a das relações com os outros.

A educação sentimental exige intencionalidade (o desenvolvimento pleno não se consegue de forma espontânea ou com um golpe de sorte), planejada (exige objetivos claros, uma metodologia eficaz e um processo de avaliação exigente), colegial (não se consegue sem a colaboração de todos). (p. 39)

Na direção das transformações, o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001a) confirma as tendências de profundas mudanças ao indicar que os cursos de Licenciatura sejam considerados uma direção de formação específica para a carreira docente na Educação Básica. A partir desse referencial, a Licenciatura passa a ter terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, sendo seu projeto pedagógico específico para atender às demandas que advêm da prática profissional que será desempenhada.

Dessa forma,

[...] a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no contexto atual, agora para possibilitar que possam

experimental, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001a, p. 9)

Nessa citação vê-se, novamente, o conceito de simetria invertida. E, ainda, a concepção de que o processo formativo do professor não está concluído ao término da Licenciatura e que essa fase do processo deve servir de sustentação para a construção de conhecimentos, competências e habilidades cada vez mais elaborados.

Contudo, embora se considere a Licenciatura como uma das fases que compõem a construção da identidade profissional do docente, essa construção pode ser entendida como inacabada, mas não como insuficiente para o exercício da docência.

Ao se fazer um paralelo com a teoria de Wallon (2005), poder-se-ia dizer que esse processo de desenvolvimento é contínuo e inacabado, mas completo em cada uma de suas fases. Sob essa perspectiva, com base em uma explanação de Mahoney (2003), o professor poderá responder cada vez mais especificamente a situações cada vez mais diversas no seu fazer pedagógico e científico.

Com vistas ao exposto, torna-se inviável a habitual aplicação de um currículo que se confunda com a “[...] formação de professores que ficou caracterizada como o modelo ‘3+1’” (BRASIL, 2001a, p. 5), no qual o enfoque na formação docente era dado em um ano, adicional, complementar e posterior à formação do bacharel.

Nesse modelo, de modo geral, a formação do professor não contemplava

[...] muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001a, p. 3-4)

Em decorrência do formato tradicional de formação de professores, como o modelo do "3+1", foram encontradas dificuldades na implementação das mudanças necessárias para se melhorar a qualidade da Educação Básica. Isso por não se encontrarem desenvolvidos os conhecimentos, as competências e as habilidades considerados básicos para a prática docente, por exemplo, as características indicadas atualmente como inerentes à atividade educativa (BRASIL, 2001a; CURY, 2001).

Pelo exposto, acredita-se na possibilidade de inferir que essa mesma dificuldade seja encontrada na Educação Superior, tendo em vista a diversidade de formação que os docentes desse nível de ensino possuem.

Assim, mesmo que as novas diretrizes curriculares apontem na direção de uma formação mais consistente e articulada das características necessárias para a atuação do docente, a operacionalização está na dependência das concepções dos coordenadores e professores responsáveis pela estruturação e desenvolvimento do curso.

Em outras palavras, com as novas propostas presentes nas diretrizes curriculares oficiais os problemas da formação inicial de professores apontados ainda não estão totalmente solucionados, pois as implementações dependem da articulação que é realizada entre os objetivos para a formação do docente e as ações formadoras.

Portanto, a preocupação em se propiciar espaços de discussão com o objetivo de que concepções e práticas sejam revistas parece ser absolutamente relevante, à medida que

[...] as crenças, os valores, as suposições que os professores internalizam sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem estão na base de sua prática em sala de aula. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de conscientizarem-se das crenças, valores e suposições subjacentes à sua prática. Possibilita, também, auto-avaliarem sua atuação no alcance de metas estabelecidas e lhes permite articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI apud PEREZ, 1999, p. 272-273)

Nessa mesma direção, Tardif (2000) defende que os saberes profissionais

[...] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes é difícil [sic] dissociar

das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. (p. 15)

Como os resultados satisfatórios que podem ser alcançados com a implementação e com as discussões desencadeadas pelas diretrizes curriculares oficiais estão condicionados a articulação entre idealização e operacionalização, oportunamente, será discutida com maior cuidado a atuação do Coordenador de Curso na articulação do processo de formação do professor de Matemática, elemento constituinte do enfoque da presente pesquisa.

Acredita-se que o novo paradigma de processo formativo do educador matemático poderia ser posto como sendo uma estrutura de curso de formação inicial com objetivos absolutamente distintos, no tocante à preparação para a atuação profissional, da estrutura do curso de formação do bacharel em Matemática. Estrutura que deve contemplar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências próprios à prática docente junto aos alunos da Educação Básica, no ensino da Matemática.

Embora esse novo paradigma de formação inicial do professor de Matemática proposto pelos documentos oficiais não seja fácil de se concretizar em sua plenitude, ele é condizente com as propostas de autores que discutem a Educação Matemática, como Fiorentini e Lorenzato, entre outros.

Para esses autores, apesar do educador matemático ser, freqüentemente, chamado de matemático, essa associação

[...] nem sempre é válida, pois suas práticas profissionais podem ser muito distintas e seus conhecimentos que estão na base da formação da profissão podem não pertencer à mesma vertente epistemológica. Embora tenham em comum a matemática, o olhar para esse campo de saber pode ser diferente, mesmo quando ambos pensam sobre o ensino dessa matéria. (FIOTENTINI; LORENZATO, 2006, p. 3)

Poder-se-ia associar a figura do bacharel à do matemático, pois esse último “[...] tende a conceber a matemática como um fim em si mesma” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 3), com sua produção científica voltada para a construção de novos conhecimentos e ferramentas matemáticas que possibilitem o desenvolvimento da matemática pura e aplicada (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Já o licenciado pode ser associado ao educador matemático, pois esse “[...] tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos [...], por isso, tenta promover uma educação *pela* matemática” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 3), com seus estudos voltados para desenvolver “[...] conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para a formação mais integral, humana e crítica do aluno” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 4).

Em outras palavras, “[...] o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, essa última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 3-4).

Ao se comparar o que a literatura atribui à figura desse Educador com os objetivos presentes nos documentos oficiais a serem atingidos pelo professor de Matemática, para levar os educandos da Educação Básica a desenvolver as competências e habilidades indicadas anteriormente, pode-se considerar esses dois termos como correlatos e as informações sobre esses como complementares. Conforme proposto nas discussões introdutórias desse relatório de pesquisa.

No contexto dessas discussões, parece ser relevante discutir alguns artigos das Resoluções que expressam as propostas de formação docente norteadoras dos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, dentre os quais serão destacados os que o pesquisador acredita ser relevante para discutir o processo formativo em questão.

Começar-se-á pela Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), na qual, ao descrever o preparo a ser oferecido durante o curso de formação inicial, as incumbências dos professores são ampliadas, indiretamente, no seguinte artigo:

Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1)

Em seus incisos I, II, III e V, poder-se-ia dizer que é retomada a concepção de que o licenciando deve ser preparado para tratar das questões pedagógicas, da formação do aluno para a cidadania e saber construir e operacionalizar propostas pedagógicas que contemplem os objetivos da Educação Básica.

Já no inciso IV, crê-se que é formalizada a indicação de que se desenvolva competência e habilidades próprias das características do professor-pesquisador. Enfoque de formação e de atuação docente discutido por vários autores como sendo uma ferramenta fundamental para a reavaliação e a ampliação constante dos conhecimentos e das práticas pedagógicas necessários ao trabalho a ser realizado junto aos educandos, ao assumirem suas salas de aula.

Nessa direção, ao abordar um dos elementos necessário para se proporcionar uma formação docente adequada, com base nas idéias de Imbernón, Perez (1999) diz que no decorrer da formação profissional inicial é indispensável:

Capacitar os professores para atuar como investigadores e pesquisadores na sala de aula, e possibilitar estratégias para manter uma visão crítico-construtivista da sociedade e do currículo. A formação para o desenvolvimento profissional, como processo de investigação, deve proporcionar um novo contexto intelectual para a compreensão de como o conhecimento pode ser selecionado, organizado e transmitido. Entendemos esta modalidade de investigação e formação como processos de indagação sistemática, de reflexão sobre a prática, que é analisada continuamente pelos professores e avaliada em comum com outros companheiros, e como possibilidade de investigar conjuntamente com os alunos a aquisição dos conhecimentos. (p. 278)

Obviamente, a forma para se realizar tal tarefa pode ser associada ao princípio da simetria invertida. Dessa forma, no decorrer da graduação, o licenciando deve vivenciar a prática da pesquisa. Mas, além de produzir benefícios *a posteriori*, o próprio processo formativo vivenciado na graduação é favorecido, pois ao se considerar que a formação está sendo entendida como um processo histórico, os benefícios de "amanhã" dependem dos que forem produzidos "hoje".

Sobre esses enfoques apresentados, Maciel (2002) indica que o desenvolvimento de projetos de iniciação científica favorece a formação inicial e a futura prática docente, corroborando idéias apresentadas neste e no capítulo anterior. Tal fato, nas palavras desse autor, ocorre porque:

O processo de ampliação e aprofundamento de seu saber é garantido pela construção de sua formação que não fica restrita ao conhecimento escolar de sala de aula. Sua visão de mundo amplia-se, abrem-se novos horizontes de possibilidades quanto a sua profissionalização, enquanto docente que pensa o ensino, a pesquisa e a extensão. Nós professores, detectamos o quanto esse aluno acaba por se diferenciar de seus colegas que não experienciaram o espírito da investigação, desde a sua formalização enquanto projeto até a sua conclusão, quanto o objetivo investigado sofre análise e abre-se para a compreensão. (MACIEL, 2002, p. 81)

Embora a formação do professor-pesquisador, em sua plenitude, seja o objetivo a ser perseguido para a formação do educador matemático, tendo a iniciação científica como um caminho a ser considerado, Maciel (2002) afirma que: "No entanto, no conjunto dos alunos de uma sala de aula, quando muito, podemos encontrar de dois a três engajados em projetos de pesquisa." (p. 81)

O mesmo autor complementa com uma consideração bastante relevante, ao dizer:

Naturalmente, não se tem a pretensão de transformar a formação de professores em formação de pesquisadores, mas a de pensar uma formação em que o professor esteja instrumentalizado pela pesquisa, que desenvolva uma concepção reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em sala de aula, de forma a buscar a sua compreensão, para poder desenvolver ações docentes concretas e efetivas. (MACIEL, 2002, p. 82)

Ainda, as características próprias do professor-pesquisador podem levar o licenciado a perceber que a formação continuada se configura como um dos caminhos para se obter uma melhor qualificação profissional. À medida que esse caminho viabiliza a atualização necessária diante de demandas que suscitem modificações e a elevação dos padrões de qualidade de ensino de suas práticas educativas, de forma mais autônoma, consciente e responsável.

Em seu inciso VI, o artigo 2º da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), apresenta preocupação convergente com uma das linhas de pesquisa em Educação Matemática – uso de tecnologias no ensino da Matemática –, que tem como foco estudar, entre outras coisas, os impactos que o uso das tecnologias causa no processo ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos.

A partir dessa linha de pesquisa, uma das possíveis formas de se analisar esses impactos apóia-se na idéia de que o uso de novas tecnologias modifica a forma de contato com o conteúdo, à medida que esse modifica a forma de pensar dos alunos, atribuindo-lhes novas possibilidades de compreensão e construção do conhecimento (BORBA, 1999).

Por certo, parece ser possível afirmar que o mesmo ocorre na relação do professor com o conhecimento a ser ensinado e a forma de ensiná-lo, demandando-lhe reflexões e criatividade para planejar propostas de trabalho que articulem conteúdos e o uso de tecnologias. Tudo isso, com o propósito de potencializar e ampliar as possibilidades de ações educativas a serem implementadas no seu fazer pedagógico.

Ainda, pode-se perceber a interação professor-aluno sendo favorecida pelo uso desse recurso pedagógico, quando Cury (2001) diz acreditar

[...] que o encontro de aluno e professor na frente de um computador, conversando sobre as dificuldades de aprendizagem e as limitações do *software*, pode ser uma fonte de novas descobertas e oportunidades para uma maior aproximação entre eles, o que, sem dúvida, tem conseqüências benéficas para a relação professor-aluno. (p. 20, grifo do autor)

A partir dessa observação, é possível deduzir que as Licenciaturas em Matemática devam ter em sua grade curricular disciplinas que contemplem espaços de discussão sobre esse tópico, bem como atividades que envolvam o uso de tecnologias nas diversas disciplinas a serem oferecidas.

Tal proposta demanda, do Coordenador de Curso, esforço na direção de garantir, por meio de argumentações junto à instituição de ensino, que sejam disponibilizadas ferramentas tecnológicas para serem demonstradas ao licenciandos e utilizadas por eles, bem como laboratórios devidamente preparados para acolher os docentes e os discentes.

O inciso VII, desse mesmo artigo, aponta a necessidade de que se prepare o licenciando para trabalhar com outras pessoas, sendo possível deduzir que a prática docente não deve ser encarada como uma atividade solitária e independente das demais ações e dos sujeitos que atuam nos processos educativos que ocorrem nas escolas.

Acredita-se que tal indicativo reforça a concepção de que o trabalho pedagógico, independentemente do nível de atuação do docente, deve manter articulação com os diversos núcleos de trabalho que planejam e desempenham ações formativas.

Nessa mesma Resolução, são formalizadas as indicações de que a formação docente contemple a construção de características profissionais que permitam ao licenciando concorrer para o desenvolvimento de competência e habilidades dos alunos da Educação Básica por meio dos conteúdos a serem trabalhados, de forma contextualizada, levando-se em consideração a participação ativa dos alunos nesse processo.

Além disso, os licenciandos devem ser capacitados para avaliar o processo educativo pelos quais serão responsáveis. Ainda, é retomada a importância de que os licenciandos vivenciem experiências correlatas às que se pretende que eles propiciem. O artigo que trata desses temas está redigido da seguinte forma:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002, p. 1)

Nesse mesmo documento, percebe-se que um dos elementos norteadores da construção das propostas formativas deva ser o perfil do egresso que se deseja atingir. Parece ser uma questão lógica, pois é necessário saber aonde se quer chegar para que se possa traçar uma rota adequada, buscando-se prever eventuais percalços. Veja-se o artigo que expressa essa idéia:

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002, p. 2)

A Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) versa, também, sobre os referenciais de organização institucional e de organização da matriz curricular. Em relação a esse último referencial são apresentados eixos norteadores da matriz curricular dos cursos de Licenciatura, que retomam de forma condensada muitas das discussões realizadas sobre a formação de professores. Como se pode ver no seguinte artigo:

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será

inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2002, p. 4)

Em relação ao exposto sobre a articulação das dimensões teóricas e práticas, essa mesma Resolução transcende a concepção de prática que, geralmente, esteve vinculada ao estágio supervisionado. Passa-se a conceber a prática vinculada a todo o desenrolar do processo formativo, nas diversas disciplinas oferecidas, como, por exemplo, por meio de exercícios que objetivem a análise de um contexto real sob a luz de uma teoria, ou ainda, idealizar situações de ensino condizentes com um referencial teórico estudado.

Os dois artigos que dispõem sobre esse tema são:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002, p. 4)

Embora o pesquisador tenha definido o professor de Matemática como pertencente ao grupo mais abrangente dos professores, talvez permaneça, ainda, a seguinte dúvida com o leitor:

Por que, até agora, foram abordadas basicamente as propostas oficiais norteadoras da formação dos professores em geral, ao invés de ir direto às propostas que disponham sobre a formação do professor de Matemática?

A resposta a uma pergunta com esse enfoque estaria embasada no fato de que os documentos oficiais que tratam exclusivamente da formação do educador matemático não apresentam a mesma riqueza de detalhes que os documentos que dispõem sobre a formação do professorado em geral.

Além disso, as poucas informações apresentadas pelos documentos que tratam da formação do educador matemática parecem ecoar muitas das idéias presentes nos documentos que dispõem sobre a formação geral do professor, sendo acrescida a expressão “de matemática” à palavra professor e aos contextos abordados.

Contudo, o Parecer CNE/CES 1302/2001 (BRASIL, 2001c), que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Matemática, acrescenta um referencial considerado bastante importante para nortear os processos formativos dos professores de Matemática: o perfil do egresso.

Embora a lista de competências e habilidades proposta não possa ser colocada como o conjunto pleno das características a serem desenvolvidas no decorrer da Licenciatura em Matemática, poder-se-ia defini-la como a relação de conhecimentos, competências e habilidades mínimos para o exercício da docência na Educação Básica.

Faz-se tal afirmação tendo em vista a flexibilização que se destinou à organização dos cursos, de forma a atender às especificidades dos licenciandos e das demandas regionais, mas sem negligenciar a formação mínima definida como necessária para a ação docente responsável pela efetiva aprendizagem dos educandos.

Expõe, assim, o referido Parecer:

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;

- b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas;
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento;
- e) habilidade de identificar, formular, e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-matemático na análise da situação-problema;
- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento;
- g) conhecimento de questões contemporâneas;
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social;
- i) participar de programas de formação continuada;
- j) realizar estudos de pós-graduação;
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber.

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (BRASIL, 2001c, p. 3-4)

De modo geral, acredita-se que esse perfil de egresso, acabou sendo anunciado, direta ou indiretamente, com as discussões acerca das mudanças a serem implementadas na Educação Básica e nas Licenciaturas em Matemática.

Contudo, convém lembrar que, embora sejam colocados conhecimentos, competências e habilidades comuns, os bacharéis e os licenciados podem apoiar-se em bases epistemológicas diferentes e atuar em campos profissionais distintos (FIORENTINI;

LORENZATO, 2006), gerando aplicações distintas de competências e habilidades desenvolvidas.

Dessa forma, a existência de distinções de encaminhamento das discussões e na aplicação dos conhecimentos matemáticos, parece fazer essas bases, tidas como comuns, não serem exatamente as mesmas.

Como exemplo, poder-se-ia fazer referência às diferenças de termos e de linguagem utilizados em relatórios de ações pedagógicas de educadores matemáticos e de análises estatísticas de mercado consumidor produzidos por matemáticos envolvidos em estruturas empresariais do setor produtivo. Embora seja conveniente que ambos venham a utilizar a capacidade de se expressar com clareza e precisão na forma escrita, cada qual precisará lançar mão de recursos e de conhecimentos condizentes com as informações a serem socializadas.

Ainda, com relação ao Parecer CNE/CES 1302/2001 (BRASIL, 2001c), pode-se perceber a retomada da concepção que indica a necessidade de se considerar o processo histórico do indivíduo a ser formado. Mas, dessa vez, são tecidas considerações que mostram as características dos conhecimentos já construídos e uma das possibilidades do que se pode fazer com eles sob o enfoque da formação do professor de Matemática.

Tal idéia é apresentada ao ser exposto que:

Ao chegar à Universidade, o aluno já passou por um longo processo de aprendizagem escolar e construiu para si uma imagem dos conceitos matemáticos a que foi exposto, durante o ensino básico. Assim, a formação do matemático demanda o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, a fim de [que] ele possa contextualizá-los adequadamente. O mesmo pode-se dizer em relação aos processos escolares em geral: o aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas. É preciso que estes conhecimentos também sejam considerados ao longo de sua formação como professor.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática deverão ser estruturados de modo a contemplar, em sua composição, as seguintes orientações:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso;
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno. (BRASIL, 2001c, p. 4)

Conforme já abordado, frente às dificuldades a serem vencidas para ocorrer a renovação dos cursos de Licenciatura em Matemática, uma estratégia de grande importância nesse tipo de movimento, a fim de concorrer para que os objetivos que se busca alcançar, é a instauração de espaços para diálogos coletivos que abordem temas relevantes no contexto dos novos paradigmas colocados para a formação do professor de Matemática.

Nessa direção, na época da formulação das propostas oficiais vigentes, Cury (2001) disse que

[...] antes de quaisquer mudanças que venham a ser implementadas por determinação das políticas governamentais para a Educação, propomos a criação de grupos de estudos em cada Licenciatura em Matemática, com docentes das áreas específica e pedagógica, dispostos a discutir, não só os problemas do curso, mas, também, suas concepções sobre a natureza da Matemática, seu ensino e aprendizagem. (p. 25)

Acredita-se ser importante destacar o fato de que os integrantes desse tipo de grupo de estudos devem estar *dispostos a discutir* (CURY, 2001). Faz-se tal ressalva por acreditar que um processo de mudança que esteja embasado em movimentos de resistência declarados, ou não, pode ser pouco frutífero.

Isso porque, a depender da intensidade, o predomínio da dimensão afetiva do sujeito sobre a cognitiva pode reduzir as possibilidades de construção ou de precisão dos conhecimentos a serem produzidos em um ambiente de discussão. Tal afirmação está apoiada no fato de que parece existir relação de antagonismo entre emoção e cognição, na qual quando mais intensa for a emoção menor clareza apresentará o processo cognitivo (WALLON, 2005).

Cury (2001) segue acrescentando sobre a abrangência das discussões e a constituição dos grupos ao dizer que:

Nos grupos de estudos [...] que estamos propondo, seriam discutidos os mais variados temas, desde História e Filosofia da Matemática, passando por debates sobre conteúdos das disciplinas básicas, até trocas de idéias sobre Metodologia de Ensino da Matemática e sobre avaliação. Esses grupos seriam formados por professores do curso de Licenciatura em Matemática de uma determinada Instituição ou mesmo de Instituições diversas, assessorados por especialistas em cada uma das áreas

debatidas. Os encontros de professores teriam o objetivo subjacente de incentivar a reflexão sobre as concepções e práticas vigentes nos cursos atuais. (p. 26)

Embora as idéias dispostas nas propostas oficiais integralizadas nas Diretrizes Curriculares Para a Formação de Professores e Professores de Matemática já estejam presentes em documentos e em ações de instituições formadoras e de professores, parece que essas idéias ainda não permearam suficientemente as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Em outras palavras, parece que a implementação das propostas pedagógicas institucionais, nas diversas instâncias, ainda não atingiu o efetivo acolhimento dos novos paradigmas definidos acadêmica e oficialmente, e as respectivas concepções que comunicam, devido aos diversos motivos já abordados.

Entre outros focos de modificações abordados, em alguns deles foi possível perceber possibilidades de intervenção dos Coordenadores de Cursos da Licenciatura em Matemática para que se alcancem as transformações de paradigmas propostos pelos documentos oficiais e pela literatura consultados. Ao se passar por cada um deles, foi possível perceber elos de ligação entre as proposta de mudanças e a atuação do Coordenador de Curso.

Entre os novos paradigmas educacionais, foram citados os casos de novos enfoques dados para as práticas pedagógicas aplicadas a cada disciplina oferecida e à comunicação a ser mantida entre os diversos componentes curriculares e seus respectivos conteúdos.

Nesses casos, indicou-se que a atuação articuladora do Coordenador de Curso poderia impulsionar os processos de adequação e garantir a articulação entre as diversas instâncias que planejam e desenvolvem ações formadoras dentro dos cursos de Licenciatura em Matemática.

As evidências apontam na direção de que o Coordenador de Curso exerce significativa influência na organização dos cursos de Licenciatura em Matemática que administram. Essa concepção é corroborada pelo Ministério da Educação, à medida que esse sujeito compõe o rol de elementos a serem avaliados no contexto da organização didático-pedagógica dos cursos em questão, bem como pelas discussões abordadas nos capítulos anteriores.

Esses sujeitos formadores, seja pela ação direta ou indireta que exercem, são avaliados, entre outras coisas, pelo papel que desempenham na gestão do curso e na articulação com outras instâncias da instituição formadora. (BRASIL, 2006, p. 11)

Nesse contexto, não se pode olvidar que as intervenções desse profissional, realizadas no processo formativo inicial do educador matemático, estão diretamente subordinadas às condições oferecidas pela instituição formadora.

Faz-se necessário, então, saber como as instituições concorrem para a operacionalização das propostas pedagógicas geridas pela coordenação do curso, com a colaboração e por intermédio dos docentes do curso.

Numa visão dialética, parece ser possível afirmar que na mesma medida que o Coordenador de Curso pode potencializar ou enfraquecer os objetivos de uma instituição, essa última pode ampliar ou limitar as ações interventoras do primeiro. Assim, os resultados das atuações de ambos parecem manter profunda interdependência.

Embora durante a apresentação do contexto atual da formação de professores de Matemática, tenha-se buscado apontar algumas possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática para o concurso das implementações necessárias à adequação/transformação das propostas formativas do curso que coordena, essas ainda foram bastante pontuais e superficiais.

Na direção de aprofundar tais indicações de atuação, o próximo capítulo tratará de sua atuação no gerenciamento e nas transformações das propostas e das dinâmicas educativas de forma mais detalhada, apoiando-se sobre bases de argumentação identificadas durante o processo de levantamento bibliográfico.

Por fim, vale lembrar que a formação profissional do educador matemático é obtida em um processo complexo que envolve, segundo Wallon (2005) e Perez (1999), o "trabalho" com os valores e crenças constituídos ao longo da vida do sujeito que resolve buscar a formação para a docência, passando pelo difícil processo de quebra de paradigmas.

Sobre isso, sem uma profunda explicação teórica, existem duas frases de Hunter (2006) que ajudam na compreensão dessa dificuldade. A primeira diz que: "Há poucas coisas mais difíceis na vida do que deixar para trás velhos costumes, e é por isso que poucos se beneficiam ao participar apenas de cursos ou seminários [...]" (p. 12). Em seguida ele complementa seu pensamento ao dizer que: "É fácil falar de mudança, mas tomar a iniciativa pede determinação, já que passamos do familiar e confortável para o

desconhecido e desconfortável." (p. 13)

5. A ATUAÇÃO DO COORDENADOR DE CURSO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: DAS DEMANDAS DE TRANSFORMAÇÃO AO FAZER PROFISSIONAL EVIDENCIADO NAS FALAS DOS PESQUISADOS

A natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-ativos capazes de responder adequadamente à ambigüidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem. As funções que lhes são cometidas são mais abrangentes e espera-se que realizem tarefas que nunca tinham realizado (por exemplo, ao nível da elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares e das novas áreas curriculares não disciplinares). (FLORES, 2003, p. 153)

As idéias presentes nessa citação podem ser associadas ao caráter mutável das atribuições e do fazer educativo dos professores e do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática. Ainda parece ser possível estabelecer um paralelo à necessidade de uma adequada profissionalização e a predisposição desses atores para lidar com as demandas que surgem no decorrer do tempo, impondo-lhes novas concepções e formas de atuação profissional.

No contexto atual, diante do desafio de se implantar novos referenciais norteadores da formação de professores, com vistas ao paradigma educacional vigente, os cursos de Licenciatura passaram a receber uma "avalanche" de demandas de transformação e de documentos contendo desde as diretrizes propostas para a Educação Básica até as norteadoras da Formação Inicial do Professor de Matemática.

Contudo, como a construção e a efetiva implementação das propostas

educativas de um curso devem ser resultantes do árduo trabalho coletivo realizado pela comunidade acadêmica que constitui cada curso, isso envolve um complexo movimento de reelaboração de concepções, pelo qual cada um dos envolvidos nesse processo acaba por realizar diante do processo de legitimação institucional das propostas externas, desenvolvido coletivamente.

Esse processo de reelaboração de concepções é fundamental para que as propostas, inicialmente, externas aos cursos, extrapolem a etapa de incorporação nos documentos institucionais e sejam, efetivamente, incorporadas às práticas educativas que são desenvolvidas nas salas de aula de Instituições de Ensino Superior (IES).

Nessa direção, Melo (2005) diz que:

O problema da inovação curricular versus produção de saberes docentes apresenta-se em diferentes contextos, nos quais os professores são vistos como meros "implementadores" do que é pensado e elaborado por especialistas. Estes últimos apresentam um conjunto de prescrições que, segundo suas concepções e crenças, constituem as melhores soluções ou alternativas para enfrentar os problemas gerados pela prática de sala de aula. (p. 34)

O problema repousa sobre o fato de que tais prescrições, em última instância, são incorporadas às práticas pedagógicas somente com a anuência de cada um dos professores, pois são eles os operacionalizadores das propostas educativas idealizadas. Assim, a plenitude das implementações dessas propostas educativas depende diretamente da iniciativa e do comprometimento do professor, fora e dentro da sala de aula.

Para que um conjunto de prescrições seja acolhido adequadamente, parece ser necessário discuti-las amplamente no âmbito institucional, em especial junto com os professores, para que se minimizem os riscos de serem mal implementadas. Isso porque, pelo grau de generalização que expressam, as referidas prescrições podem não contemplar o contexto sócio-histórico das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos docentes que as devem acolher.

Contudo, para os processos que visam às mudanças de concepções, à compreensão e acolhimento das diretrizes norteadoras e à construção e a implementação das propostas formativas de um curso de Licenciatura em Matemática serem produtivos, faz-se necessária uma boa atuação do responsável pela gestão das atividades acadêmicas

do curso.

Conforme discutido anteriormente, esse tipo de tarefa faz parte das incumbências do Coordenador de Curso, tendo em vista que a ele cabe garantir a estruturação, a manutenção e as transformações das propostas educativas do curso sob sua responsabilidade.

Sob essa perspectiva, o desempenho de suas funções deve concorrer para a elaboração e a execução do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), construído em parceria com os docentes que atuam no curso, em consonância com as diretrizes oficiais e científicas vigentes.

Em outras palavras, no contexto das transformações que se apresentam aos cursos de Licenciatura em Matemática, os resultados favoráveis à melhoria da qualidade dos processos formativos oferecidos dependem do trabalho articulado a ser realizado entre os professores e desses com o Coordenador de Curso, sob a gerência desse último.

Essa forma de entender a dinâmica de constituição das propostas norteadoras das atividades acadêmicas de um curso vão ao encontro das seguintes idéias de Haas (2000):

Não são mais as técnicas, os instrumentos, os recursos que farão a diferença, mas o homem juntamente com o uso que fará de sua possibilidade criativa.

Diante de tudo isso, investigar o Ensino Superior adquire um valor significativo, pois serão necessários grupos criativos, em uma grande quantidade, para pensarem uma nova forma de fazer universidade, entendida como o lugar onde o não-saber tem lugar e o saber pode ser construído. (p. 104)

Assim, ao se considerar o Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática como o responsável pela condução dos processos de idealização, estruturação e implementação de propostas formativas inovadoras no curso que gerencia, parece ser possível afirmar que seu principal recurso ao alcance é a equipe pedagógica que atua no curso que coordena.

Vale, todavia, destacar que, com vistas à complexidade que envolve os processos de criação e implantação de propostas inovadoras, além da atuação que lhe compete na condução desses processos, ainda lhe cabem ações e iniciativas que podem

ser capazes de minimizar as dificuldades próprias de um movimento transformador de concepções sobre Educação e processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, justifica-se ressaltar que o Coordenador de Curso necessita cuidar dos aspectos afetivos desse processo, com vistas à relação de interdependência existente entre os componentes afetivos e cognitivos presentes em um processo de ressignificação de concepções, e respeitar o tempo que cada indivíduo leva para renovar suas crenças e referenciais.

Nessa direção, ao compartilhar uma experiência sobre a implementação de referenciais interdisciplinares, Haas (2000) relata que:

Era preciso também que as resistências e o medo às mudanças fossem tratados com mais respeito, pois, muitas vezes, ficamos paralisados por esses sentimentos, mormente ao avançarmos sem conhecer o ponto de chegada ao mesmo tempo em que nos expomos e somos cobrados pelos alunos e pela instituição.

Aqui se faz necessário, mais do que nunca, a quem coordena um trabalho com essas características, a sabedoria da espera. Ele precisa percorrer o caminho e não há nenhuma garantia de que vá se apropriar das experiências vividas em comum da maneira com o que você fez. (p. 116)

Porém, o fenômeno da “avalanche” de documentos sobre os referenciais a serem adotados em um curso de formação inicial de professores de Matemática não é recorrente quando se trata da atuação a ser desempenhada pelo coordenador desse curso, diante do desafio das transformações das concepções e ações que permeiam o referido curso. Isso acaba por dificultar a identificação das possíveis ações e intervenções em tais contextos.

O mesmo se passa no tocante aos Coordenadores de Curso das demais Licenciaturas, de Bacharelados, Tecnológicos ou Seqüenciais, o que impossibilita as transposições de idéias e as correlações de atuação entre profissionais que desempenhem suas funções em curso diferentes. Como foi possível fazer nas discussões sobre as funções do Coordenador de Curso Superior a serem desempenhadas na organização e no funcionamento de um curso, realizadas no terceiro capítulo.

Conforme já abordado, acredita-se que isso se configure em uma lacuna que deve ser preenchida rapidamente, pelo fato de ser esse profissional o responsável por

acolher os documentos e propostas oficiais e científicas, realizar as análises preliminares e organizar o processo de construção e implementação de propostas formativas condizentes com os novos referenciais educacionais que apresentem.

Embora algumas das funções do Coordenador de Curso Superior, apresentadas no segundo e no terceiro capítulos, possam induzir a transformações nas propostas formativas de um curso, entre essas a Licenciatura em Matemática, pouco se indicou sobre como o exercício de suas funções concorrem para as transformações dos referenciais norteadores das dinâmicas educativas que sustentam a qualificação profissional oferecida.

Dessa forma, serão retomadas as possíveis intervenções do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática indicadas, no capítulo anterior, como possíveis desencadeadoras das transformações pretendidas. Em seguida, buscar-se-á evidenciar os graus de repercussão atingidos por tais intervenções, bem como as dinâmicas que levam esse tipo de ação a favorecer os movimentos de mudança.

5. 1. Os níveis de resultados alcançados pelas ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática: a articulação, a mobilização e a transformação

Em suma, ele deve ser uma pessoa que pense à frente de seu tempo, um iluminado que traga, para os encontros e reuniões que realize, temas candentes e que possibilitem o exercício do debate, do interesse por tudo aquilo que esteja vinculado ao curso. (FRANCO, 2002, p. 17)

Essa citação expressa a idéia de que o Coordenador de Curso deve ser alguém capaz de produzir efeitos no ambiente institucional, principalmente nas dinâmicas formativas do curso sob seu comando, que concorram para as inovações sempre necessárias a um curso. Isso porque, todo processo educativo mantém vínculo com as dinâmicas sociais, próprias de um dado contexto sócio-histórico, que contemplam transformações de referenciais, demandas e objetivos.

No presente contexto de transformações, desencadeadas pelas novas

demandas que cercam a Educação brasileira, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram levadas a buscar caminhos que viabilizassem a transformação de concepções e práticas que permeiam os processos formativos dos futuros licenciados em Matemática. Vale ressaltar que essa busca encontra-se em andamento, e, pelo que parece, por causas diversas, ainda distante do objetivo pretendido.

No âmbito institucional, o profissional que ocupa a posição de comando hierarquicamente mais próxima da equipe pedagógica, com uma visão mais acurada e holística sobre o curso de Licenciatura em Matemática, é, normalmente, o Coordenador de Curso.

Assim, cabe a esse profissional a articulação das estratégias de transformação idealizadas pela IES, no âmbito do curso. Ainda, cabe-lhe a criação de suas próprias estratégias de ação que visem atender às peculiares e as demandas ligadas às características específicas do curso que coordena.

Nessa direção, no capítulo anterior, foram indicadas algumas possíveis intervenções que poderiam ser realizadas pelo Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática com o objetivo de favorecer as mudanças necessárias, caracterizando-o como um importante articulador da implementação das transformações que atendam os paradigmas educacionais atuais.

A partir das ações indicadas no referido capítulo, tem-se que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática pode intervir e favorecer:

a) a organização e o funcionamento do curso, à medida que, pela posição que ocupa, torna-se interlocutor entre as diversas instâncias institucionais que interferem na dinâmica do processo formativo;

b) a articulação entre os diversos núcleos de trabalho que planejam e operacionalizam as ações formativas, buscando superar a crença de que a prática docente é uma atividade solitária e independente dos demais atores atuantes no processo formativo;

c) a superação de paradigmas que propagam a idéia de que os cursos de Licenciatura e os de Bacharelado podem possuir objetivos e estruturas curriculares muito parecidos, na direção de fortalecer as características da Licenciatura em Matemática que contemplem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências próprias à prática docente junto aos alunos da Educação Básica, durante todo o processo formativo inicial;

d) o encaminhamento de adequações de instalações e de recursos diversos, a serem realizadas pela instituição, que viabilizem melhores condições de ensino, como, por exemplo, garantir que o Laboratório de Ensino de Matemática e o Laboratório de Informática sejam montados e/ou disponibilizados;

e) o encaminhamento de soluções para os problemas que dependam das transformações a serem implementadas na elaboração e na operacionalização das propostas pedagógicas norteadoras do processo formativo dos licenciandos, que pode envolver adequação dos documentos e proposta do curso ou das práticas educacionais dos agentes formadores;

f) a criação de espaços de discussão para se tratar de possibilidades de organização do curso e da relação pedagógica, de forma que tal organização ressalte enfoques que contemplem o exercício da autonomia no desenrolar da prática docente;

g) a produção e a socialização de pesquisas que favoreçam o repensar das concepções e práticas dos docentes, articulando-as tanto no que tange à elaboração dos problemas de pesquisa quanto nas conclusões obtidas;

h) o processo de formação continuada dos docentes do curso, indispensável para que estes possam arbitrar acerca das concepções e práticas que subsidiam suas atuações como formadores, ao se fazer uso de espaços de discussão que envolva a maior quantidade possível de docentes dispostos a se comprometerem com este tipo de atividade;

i) o rompimento com a concepção de que os conhecimentos possam ser trabalhados de forma compartimentada, possibilitando a articulação de estratégias e conteúdos entre disciplinas e ampliando as possibilidades de generalização dos alunos, facilitando também a transposição didática a ser feita acerca dos conteúdos que os licenciandos socializarão enquanto professores da Educação Básica;

j) a mobilização do corpo docente para a efetiva incorporação das inovadoras propostas de formação inicial de professores de Matemática, presentes nas diretrizes oficiais para a formação de professores e na literatura proveniente da produção de conhecimento científico, incentivando articulações entre a idealização e a implementação de propostas pedagógicas decorrentes dos referenciais de formação inicial inovadores;

k) a implementação de referenciais de formação docente que preparem os licenciandos para auxiliarem no desenvolvimento de competências e habilidades dos seus

futuros alunos de Educação Básica, fazendo uso dos conteúdos a serem trabalhados de forma contextualizada e considerando o educando como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem;

l) a interdisciplinaridade entre os diversos componentes curriculares do curso e a implementação dos novos enfoques a serem adotados nas práticas pedagógicas em cada um deles;

m) a implementação de práticas pedagógicas que, tanto em documentos quanto em ações formadoras, contemplem a simetria invertida como forma de preparar o licenciando para uma prática docente condizente com os atuais referenciais norteadores propostos para a Educação Básica;

n) a organização de um processo formativo permeado por experiências que propiciem a articulação dos conhecimentos oriundos tanto da teoria quanto da prática, bem como a apresentação de sugestões e propostas de ação formuladas pelo corpo docente;

o) o trabalho articulado entre a instituição formadora e as unidades de Educação Básica, na direção de oferecer reflexões que envolvam teoria e prática de forma cada vez mais consistente nas experiências de prática de ensino, bem como atender às demandas das unidades escolares que necessitem de intervenções mais específicas;

p) a adoção do uso de tecnologias no desenvolvimento dos conteúdos nas diversas disciplinas oferecidas no processo formativo, na medida em que mobiliza os docentes para a adoção destas novas ferramentas e busca conseguir que tais recursos sejam disponibilizados pela instituição formadora.

Pela percepção do pesquisador, essas conseqüências das intervenções do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática expressam possíveis resultados que podem estar ligados ao desempenho de uma ou mais funções, ou aos grupos de funções.

Assim, em relação aos grupos de funções, definidos no segundo e no terceiros capítulos deste relatório de pesquisa, tem-se que tais resultados podem ser associados ao desempenho de funções políticas – itens *a, h, j, n, o* e *p* –, gerenciais – itens *a, d, f* e *p* –, acadêmicas – itens *a, b, c, e, g, h, i, j, k, l, m, n, o* e *p* – e institucionais – item *o*.

Ainda, pelos resultados das intervenções expostos, as ações do Coordenador de Curso podem viabilizar articulações que visem desencadear mudanças de concepções

e de práticas, à medida que propiciam a adequação das condições formativas a serem proporcionadas pela IES, a organização e o bom funcionamento do curso e a criação de espaços de discussão que envolvam os docentes, favorecendo o debate dos diversos temas que fomentem as transformações necessárias ao processo formativo do professor de Matemática, tornando-o eficaz instrumento para se levar o licenciando a atingir o perfil de egresso convergente com o perfil do educador matemático.

Assim, as ações do Coordenador de Curso, que tendem a propiciar as transformações do processo de formação inicial do professor de Matemática, parecem corroborar a proposta de Placco e Almeida (2005, p. 12), que dizem ser “[...] possível categorizar a ação coordenadora [...] em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora”, objeto de discussão desse tópico.

Contudo, antes de se discutir essas dimensões de forma mais detalhada, acredita-se necessário dar maior clareza aos termos que as nomeiam. Para isso, apresentar-se-á o significado que o pesquisador atribui para cada uma das expressões em questão, vinculados ao presente contexto de discussão.

Para a construção desses significados, recorreu-se às definições de Bueno (2001), de Ferreira (2001) e de Houaiss (2001) acerca dos vernáculos envolvidos. Assim, as dimensões anunciadas são definidas pelas ações e intenções associadas à figura do Coordenador de Curso. São elas:

- *dimensão articuladora*: ligar concepções e práticas de forma lógica, coerente e harmônica – não se confundindo harmonia com hegemonia –, tanto no trabalho realizado por um profissional quanto nos trabalhos que envolvam a participação de um grupo, e, ainda, estabelecer contatos ou mediar relações entre os envolvidos no processo formativo;

- *dimensão formadora*: auxiliar nos processos de organização, formulação e consolidação de concepções teóricas e de práticas, por meio de discussões que viabilizem a construção ou revisão de conhecimentos, na direção de concepções que concorram para a obtenção do processo formativo vislumbrado;

- *dimensão transformadora*: tornar diferente do que era, dar nova forma ou modificar concepções teóricas e de práticas, por meio da manifestação da dimensão formadora, com vistas às adequações pautadas em novos paradigmas oficiais, institucionais e da comunidade científica, ou com vistas às modificações das bases norteadoras das práticas adotadas, por decisão dos docentes envolvidos no processo

formativo, decorrentes de reflexões desencadeadas por iniciativas próprias.

Ao se partir dessas definições, o pesquisador acredita que a dimensão formadora, presente em um processo de formação continuada de docentes de IES, realizada no meio institucional com o objetivo de transformar as dinâmicas educacionais de um curso, parece estar integrada na dimensão transformadora.

Isso porque, em tal contexto, a instauração de espaços de formação continuada – *dimensão formadora* – atende ao objetivo de reavaliar e buscar novos caminhos para as dinâmicas educativas de um curso – *dimensão transformadora*.

Contudo, para que ocorra a transformação desejada, parece faltar outra dimensão, a mobilizadora. Pelo que suscita do Coordenador de Curso, a *dimensão mobilizadora* poderia ser definida como: levar o corpo docente a se abrir para os necessários processos de mudança de concepções e de práticas, desencadeados por discussões realizadas em espaços de formação continuada ou por meio de pesquisas individuais, e, ainda, levá-los a perseguir os objetivos traçados para o processo de formação inicial do professor de Matemática, que devem ser alinhados com a proposta de se formar cidadãos críticos e atuantes – paradigma educacional vigente.

Cada dimensão poderia ser associada a um estágio de resultados que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática consegue atingir com suas ações. Emprega-se o termo estágio com o intuito de indicar que existe uma seqüência única para que se atinja cada etapa de resultados, além de indicar que, a partir dos resultados de articulação, cada um dos estágios subseqüentes depende do anterior para ser atingido.

Contudo, ao se chegar a um determinado estágio de resultados, não se pode garantir que o próximo também seja alcançado. Assim, as ações do Coordenador de Curso podem atingir a articulação pretendida sem desencadear a mobilização e a transformação desejada. Da mesma forma, suas ações podem conseguir a articulação e a mobilização sem, contudo, obter a transformação que se busca alcançar.

Para que esse último estágio seja atingido parecem ser necessários esforços contínuos, na direção de sensibilizar e contagiar os envolvidos na formação do licenciando em Matemática para que se atinjam as transformações indispensáveis à elevação dos níveis de qualidade das propostas educativas operadas em uma IES.

Parece ser possível estabelecer a seguinte relação: a depender da coerência presente no trabalho de articulação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, este pode mobilizar tanto a IES quanto o corpo docente em uma direção

pretendida, o que pode possibilitar o desencadeamento de um processo de transformação no curso de formação inicial do educador matemático.

Essa transformação pode se dar como uma conseqüência de elaborações e implantações de novos referenciais e/ou da clareza obtida acerca dos referenciais já existentes, por parte dos responsáveis pela operacionalização das atividades acadêmicas do curso em questão. Vale lembrar que as ações e as intervenções com tais objetivos podem e devem ser objeto de preocupação do gestor do curso.

Com o intuito de dar maior clareza à presente discussão, vale ilustrar mais detalhadamente o encadeamento de ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, que atinge cada uma das dimensões categorizadas, possibilitando as mudanças pretendidas na organização e operacionalização do referido curso.

Nas ações do coordenador em questão, a *dimensão articuladora* se manifesta ao mesmo tempo que são promovidas articulações entre as demandas da IES, as concepções teóricas e as práticas pedagógicas dos docentes, as ações do corpo técnico-administrativo, os referenciais apontados pelos documentos oficiais e pelas produções científicas e as demandas oriundas da realidade profissional, que se apresentam nas instituições de Educação Básica, sejam essas públicas ou privadas.

Além disso, essa dimensão se manifesta à proporção que o Coordenador do Curso em questão consegue fazer com que as propostas pedagógicas individuais, de cada docente, sejam articuladas com as propostas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e essas com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Isso pode acontecer à medida que sejam realizados encontros destinados às discussões de temas importantes para a operacionalização das propostas pedagógicas, sob o enfoque dos referenciais atuais para a formação inicial do professor de Matemática, bem como para a socialização das produções científicas realizadas pela comunidade interna e externa.

No tocante à *dimensão mobilizadora*, à medida que o referido Coordenador do Curso consegue demonstrar coerência entre as concepções manifestadas e as ações articuladoras, ele pode levar o corpo docente a se engajar em movimentos organizados para incentivar e favorecer as discussões que visem propor reflexões sobre os referenciais teóricos e as bases epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas adotadas.

Além disso, esses movimentos podem levar os docentes a vislumbrar que a

possibilidade da realização de um trabalho interdisciplinar, culminando no rompimento com a visão compartimentada dos conhecimentos matemáticos e dos processos educacionais que ocorrem nas instituições de ensino. Problema esse anunciado no capítulo anterior.

Contudo, vale ressaltar que a predisposição para participar das discussões não implica diretamente na mudança dos referenciais de um docente. Mas, tais movimentos abrem a possibilidade de que o corpo docente tenha contato com a diversidade de referenciais teóricos e de concepções de prática pedagógica que podem concorrer para os processos de repensar e dar significado às suas próprias práticas que são desenvolvidas em sala de aula.

Ainda, a manifestação dessa dimensão pode ser percebida nos momentos em que esse Coordenador de Curso consegue sensibilizar a IES acerca das modificações de instalações e da organização do curso, que dependam de autorização de profissionais hierarquicamente superiores a si ou da colaboração de setores da organização institucional não subordinados a ele.

A manifestação da *dimensão transformadora* das ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática parece depender das intervenções articuladoras e mobilizadoras que realiza. Isso porque, por meio dessas, a coordenação do referido curso pode incentivar os profissionais das diversas instâncias da IES a concorrerem para a efetiva implementação de propostas pedagógicas mais eficazes para se alcançar os objetivos definidos para a formação inicial do educador matemático, à proporção que podem favorecer a modificação de concepções e práticas dos envolvidos no referido processo.

No encadeamento das ações expostas, parece confirmar-se a idéia de que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática é importante agente em quaisquer que sejam os processos de transformação propostos nos cursos de formação inicial de professor de Matemática de uma IES, com intuito de melhorar as condições dos processos ensino-aprendizagem desenvolvidos no curso e, conseqüentemente, a formação obtida por esse educador. Isso porque, segundo Placco e Almeida (2005, p. 14), o trabalho desse profissional “[...] é de fundamental importância na articulação das ações educativas”.

O pesquisador acredita ser importante destacar que as discussões apresentadas acerca dessas dimensões também se aplicam ao contexto do desempenho

das funções do Coordenador de Curso Superior discutidas no segundo e no terceiro capítulos, sob o enfoque da organização e do funcionamento de um curso, inclusive o de Licenciatura em Matemática.

Ao se analisar o encadeamento apresentado, parece ser possível afirmar que as bases das mobilizações e transformações, que são realizadas em um curso de Licenciatura em Matemática, estão apoiadas na habilidade que o Coordenador desse curso tem em articular concepções, propostas pedagógicas e as relações com indivíduos e entre indivíduos, entre outros elementos a serem articulados com o objetivo de se obter melhores resultados no processo formativo inicial do educador matemático.

Após ser apresentada a relação de encadeamento existente entre as dimensões das ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, faz-se necessário explicitar como as transformações dos referenciais formativos de um curso se dão por intermédio dos atores que atuam nele.

Em outras palavras, faz-se necessário explicitar como tais transformações ocorrem sob a perspectiva das interações que são mantidas em um curso de Licenciatura em Matemática, e desse com as diversas instâncias da IES e as organizações externas a esta última.

Dessa forma, passar-se-á a discutir o papel dos meios, dos grupos e das interações sociais nos processos de mudança de concepções e ações, bem como o papel do Coordenador do referido curso nesses contextos.

5. 2. Os meios, os grupos e as interações sociais: caminhos percorridos pelas ações impulsionadoras das transformações

O Coordenador de curso tem uma função de amplo espectro e alto grau de complexidade. Cabe-lhe a tarefa de favorecer a construção de uma equipe coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição. O coordenador irá exercer, no espaço da autonomia que lhe foi conferida, seu papel de elemento-chave no gerenciamento do curso, o que exige ações de articulação e mobilização da equipe, tendo em vista o aperfeiçoamento do fazer pedagógico na instituição.

Assumir a postura defendida acima significa compreender que as atividades de gerenciamento de curso terão sempre como objetivo a constante melhoria do processo ensino-aprendizagem. Todas as ações e decisões deverão estar balizadas por este objetivo. (SUHR, 2006, p. 1)

Nessa citação, percebe-se a indicação de que as funções do Coordenador de Curso Superior compreendem uma ampla abrangência de atuação que, em sua essência, abarca a complexidade inerente aos processos que envolvem o ser humano e os estudos sobre ele.

Isso acaba por anunciar que as ações realizadas por esse profissional geram conseqüências de complexa interpretação e espectro, demandando um cuidadoso processo de planejamento das ações que se intenta operacionalizar na organização, no funcionamento e na transformação de um curso de graduação, entre esses a Licenciatura em Matemática.

Segundo Souza (2005), a complexidade é própria da irrupção dos antagonismos que estão presentes nos fenômenos organizados, ou seja, "a complexidade está na base do pensamento, da ação, da organização, e nós não podemos, portanto nos livrar dela" (SOUZA, 2005, p. 96).

Ainda, em relação à citação de abertura do presente tópico, o gestor de um Curso Superior é apontado como elemento-chave para o bom funcionamento do curso. Isso ao se considerar que o referido profissional deve agir com o intuito de articular e mobilizar a equipe de professores sob sua responsabilidade na direção de se construir, de forma coletiva, as propostas pedagógicas a serem adotadas no processo formativo de um curso.

Ainda, parece ser indicado que esse gestor deve atuar como articulador no desenvolvimento das propostas construídas consensualmente. Ou seja, garantir que as propostas educativas do curso sejam elaboradas e executadas, ao desempenhar funções de cunho político e acadêmico, conforme abordado no terceiro capítulo.

Por fim, a referida citação parece corroborar a concepção de que todas as ações do Coordenador de Curso Superior devem ter em vista a obtenção da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Isso parece ser ainda mais relevante nos cursos que têm como uma importante experiência formativa a simetria invertida relacionada a esse tipo de processo, como o caso da Licenciatura em Matemática.

Ao se considerar essa perspectiva, parece ser possível inferir que os esforços do profissional em questão, mesmo nos âmbitos administrativo e gerencial, devem ter como finalidade avaliar e melhorar os aspectos didático-pedagógicos do processo formativo inicial do educador matemático.

Dessa forma, o foco de atenção do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática “[...] deve se voltar para a gestão didático-pedagógica, onde se concentra a essência da qualidade” (SILVA, 2006, p. 10) que se pretende instaurar no processo formativo do licenciando.

Por isso, quaisquer que sejam as ações desse profissional, parece que essas devem refletir as preocupações de se atingir bons níveis de qualidade do processo educacional oferecidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) para formar educadores matemáticos comprometidos com a formação de cidadãos críticos, além de cômicos de suas responsabilidades e possibilidades de ação.

Embora muitos profissionais compactuem com a crença de que a qualidade dos resultados de um processo educacional depende, quase exclusivamente, do que ocorre na sala de aula, na prática não parece ser bem assim. Ao se considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento humano, explicados na teoria de Henri Wallon, percebe-se que as experiências vivenciadas fora da sala de aula se refletem na atuação e no desempenho de professores e alunos dentro dela.

De fato, as variáveis integrantes do meio sala de aula mantêm inter-relação com os demais meios, tornando a relação entre esses e o meio sala de aula em um sistema de influências mútuas. Isso se dá porque os indivíduos que transitam e atuam no meio sala de aula, também transitam pelos demais, recebendo influências em suas concepções e ações.

Essa afirmação é possível porque, segundo Wallon (2005), o sujeito se constitui nas diversas interações que mantém com os *outros*, nos variados meios pelos quais transita. Ainda, vale acrescentar que essas influências se configuram a partir das ações dos diversos atores que atuam em cada um dos meios, ao passo que todos esses atores afetam e são afetados nessas interações.

Para dar maior consistência ao exposto, recorre-se ao conceito de meio utilizado por Wallon (1980), que é definido como

[...] o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta [...] condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente. [Na sua delimitação,] O que interessa [...] é, sobretudo, a similaridade dos interesses, das obrigações, dos hábitos (p. 165-166).

Em outras palavras, faz-se referência ao contexto no qual as relações humanas acontecem, que pode ou não estar ligado a um mesmo espaço físico. E, esse contexto é estruturado a partir das peculiaridades geradas pelas relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos inseridos nele e das dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas, entre outros fatores, que exercem influência sobre o meio.

Na direção de complementar a definição de meio, parece adequado acrescentar que, para Wallon (1980), os diversos meios – funcionais ou espaciais – contêm diferentes grupos. Ainda, os meios podem ou não estar contidos em um meio delimitado por características correlatas mais abrangentes.

Ao se considerar esses aspectos, a IES se configura em um meio que contém dentro de sua estrutura o meio sala de aula, o meio curso, o meio dos coordenadores de curso etc., com os quais compartilha parte de seu conjunto de circunstâncias.

Segundo Wallon (1980), é na interação entre organismo e meio, uma relação complementar entre fatores orgânicos e sócio-culturais, que o indivíduo se constitui e se modifica. Na interação com os diferentes meios, suas necessidades fundamentais são satisfeitas e são elaborados certos refinamentos de costumes que permitem a coexistência de indivíduos provenientes de diferentes meios.

Segundo Wallon (1980), é na interação com os meios que o indivíduo se constitui e se modifica, suas necessidades fundamentais são satisfeitas e são elaborados certos refinamentos de costumes que permitem a coexistência de indivíduos provenientes de diferentes meios.

Isso porque, para esse autor, os meios propiciam a interação entre o *eu* e o *outro*, relação que permite o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento, por sua vez, permite-lhe responder de forma cada vez mais específica a situações cada vez mais diversas (MAHONEY, 2003).

Em relação à construção da pessoa, Wallon (1980) diz que os meios nos quais o indivíduo

[...] vive e os que ambiciona são o molde que dá o cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. Os meios de que depende começam certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros. (p. 167)

Ainda, Wallon (1980) afirma que: "Vários meios podem então misturar-se dentro do mesmo indivíduo, podem encontrar-se em conflito. Alguns são vergonhosos, outros vantajosos; alguns são renegados e outros ambicionados." (p. 167)

A partir dessa concepção de meio, parece ser possível afirmar que fatores externos à sala de aula produzem efeitos nas dinâmicas que ocorrem dentro dela. Pois, esse meio é influenciado pelos demais que perpassam a formação oferecida, à medida que afetam sua organização, ao afetarem professores e/ou alunos.

Assim, poder-se-ia dizer que as demandas do meio institucional afetam o meio curso, que por sua vez afetam o meio sala de aula, tendo em vista que esses meios estão interligados. Porém, a rede de influências se estende para além das estruturas das IES, à medida que o processo formativo do educador matemático organizado pela instituição recebe influências de meios oficiais, acadêmicos, sociais e da Educação Básica, entre outros.

Isso indica que as ações articuladoras do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática também extrapolam o âmbito do curso e da instituição, atingindo meios não compreendidos na estrutura organizacional das IES, pelas demandas que recebe dos meios com os quais mantém vínculos indicativos do perfil de egresso e da prática profissional docente, necessários para a formação do educador em questão.

Como os meios são constituídos pelas circunstâncias externas a eles, pelos indivíduos que os compõem, pela forma com que os seus integrantes se relacionam e pelas mudanças das condições que esses são capazes de gerar, a transformação dos meios depende, também, da renovação das concepções e características de comportamento de seus componentes humanos.

Para Castellan (1987) o meio, enquanto espaço físico, é condição necessária para que haja interação entre os indivíduos que compõem um grupo. Esse enfoque pode ser percebido nesta citação:

Geralmente, o grupo se reúne em um espaço circunscrito: um escritório, um apartamento, uma igreja, um ginásio, uma aldeia. [...] O grupo não se torna real senão no dia em que alguns de seus representantes efetuam um encontro: as interações não nascem senão neste momento. Existe um tipo de limite espacial à formação de um grupo, não traduzível em possibilidade efetiva de se encontrar. (CASTELLAN, 1987, p. 114-115)

Daí a necessidade de que sejam idealizadas e propiciadas oportunidades de encontro para os professores de um curso que têm por objetivo modificar suas concepções e ações formativas, ou, ainda, buscar objetivos comuns, necessidade essa que já foi indicada anteriormente.

Ao se fazer referência aos objetivos comuns, tem-se em vista “[...] que é no cruzamento dos projetos individuais com o projeto coletivo, nas negociações aí implicadas, que a vida da escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estão contemplados no coletivo, maior a probabilidade de sucesso destes.” (ALMEIDA, 2005, p. 86)

Nessa perspectiva, para se dizer que um curso possua um grupo de professores – corpo docente – é indispensável que esses se encontrem para terem objetivos e perspectivas em comum. Contudo, o fato de se encontrarem não garante que sejam estabelecidas interações que favoreçam a constituição do grupo.

Castellan (1987) não faz menção aos ambientes virtuais, como os casos das teleconferências – *forma de interação síncrona* – e dos fóruns organizados em sites institucionais e públicos – *forma de interação síncrona ou assíncrona*. Mas o pesquisador acredita que essa possa ser uma alternativa para se superar as dificuldades de se realizar freqüentes reuniões entre os professores de um curso.

A preocupação com o favorecimento das interações entre os docentes se dá pelo fato de que, segundo Wallon (1980; 2005), é na interação do sujeito com o *outro* que o seu *eu* se desenvolve, e é na interação com grupos que o sujeito interage com a diversidade de *outros* que lhe subsidia o processo de desenvolvimento.

Ainda para esse autor, tal processo contempla a constituição e a modificação de papéis a serem desempenhados dentro dos variados grupos sociais, de concepção sobre o mundo e os sujeitos, de referenciais de práticas e, entre outras coisas, de propostas de formação de professores de Matemática. Assim, parece ser possível afirmar que todas as transformações dentro de um determinado meio dependem das interações sociais que ocorrem entre os sujeitos que o compõe.

Nessa direção, as idéias de Larossa (apud JARAMILLO, 2003) expressam que o desenvolvimento integral de cada ser humano, necessário para a compreensão de suas próprias práticas,

[...] se produzem a partir do movimento constante (uma *viagem* de ida e volta) do 'eu' (eu, o próprio, o cotidiano, o familiar) até o 'outro' (outro, outros, o alheio, o estranho, o desconhecido). Assim, cada indivíduo – cada 'eu' – tem vivido uma experiência autêntica quando, a partir de suas relações de alteridade com o 'outro', se constitui em um 'eu' formado, *trans-formado*. Essas experiências autênticas geram um saber, o saber da experiência. Saber, este, adquirido no modo como cada indivíduo responde ao que lhe acontece ao longo da vida. Saber que vai *com-formando* o que cada indivíduo é.

[...] Em suma, expressa o autor, esse saber ensina a 'viver humanamente' e a conseguir a 'excelência' em níveis intelectual, moral, político e estético, entre outros. (p. 94-95)

Por outro lado, a preocupação com as interações se deve à esta afirmativa de Castellan (1987): "Os membros de um grupo pelo único fato de estarem juntos, entram em uma rede de influência recíprocas, de interações sociais, que se unem de uma só vez à esfera funcional e à esfera afetiva. Elas se desenvolvem em proporção à vida do grupo." (p. 119) Isso tudo a depender dos resultados obtidos pelo grupo.

Sobre as relações afetivas mantidas nos grupos, Wallon (1980) diz que

[...] a existência de um grupo não se baseia só nas relações afetivas de indivíduos entre si e, mesmo que se é objetivo dum grupo introduzir nele tais relações, a sua constituição impõe aos seus membros obrigações definidas. O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ultrapassa as relações puramente subjetivas de pessoa para pessoa. (p. 178)

Contudo, vale ressaltar que, segundo Wallon (1980; 2005), os membros de um grupo se afetam mutuamente, e que relações interpessoais mantidas compreendem as dimensões afetiva, cognitiva e motora que constituem cada um dos membros do grupo.

Então, a partir do exposto, acredita-se possível afirmar que as ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, que pretendem articular, mobilizar

e transformar o contexto de formação inicial do educador matemático, devem ter como objetivo os grupos de indivíduos, as interações entre seus membros e os meios ligados ao curso, principalmente o grupo de docentes que atuam nesse processo formativo.

Isso ocorre porque, mesmo nos casos em que se recebem os documentos finalizados para serem cumpridos, a rede de influências exercida entre os meios e os grupos se dá diretamente por intermédio das relações entre pessoas ou grupo de pessoas, considerando-se que cada uma desses indivíduos possui suas concepções norteadoras de ações e posicionamentos adotados.

Em outras palavras, as IES se organizam e se manifestam por intermédio de indivíduos ou grupo de indivíduos que compartilham objetivos comuns, com a finalidade de garantir o funcionamento e a sobrevivência da instituição que integram.

Dessa forma, as interações e as ações do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática com os diversos meios se dão frente a grupos, inclusive quando se tem por objetivo conciliar realizações que visem objetivos comuns para mais de um grupo.

Nessa relação com os meios, vale lembrar que, embora a figura do Coordenador de Curso seja de grande importância para a articulação das ações educativas, ele

[...] é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares [...] É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é a maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. (ORSOLON, 2005, p. 19)

Com essa forma de considerar o processo de construção de propostas pedagógicas, a comunidade envolvida no processo formativo inicial do educador matemático tende a atribuir maior significado aos caminhos propostos e às ações que são adotadas para viabilizar a efetiva realização dos objetivos estabelecidos conjuntamente.

Embora esse processo de construção contemple conflitos de referenciais, “as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se configuram num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola” (ORSOLON, 2005, p. 19), no presente contexto de discussão, as pessoas e as IES.

Da mesma forma que meios se distinguem e podem ou não coexistir, os grupos de pessoas também apresentam as mesmas características. Assim, parece ser possível afirmar que a IES, assim como o curso de Licenciatura em Matemática, são meios nos quais coexistem vários grupos que concorrem para os processos formativos desenvolvidos nesses meios.

Para dar clareza ao significado de grupo adotado na presente pesquisa, utiliza-se a conceituação apresentada por Wallon (1980), na qual grupo é definido como a “[...] reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu lugar dentro do conjunto.” (p. 167). Isso sem olvidar-se que “[...] em relação aos grupos organizados, o [meio] ou os meios representam o conjunto das circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas que se encontram no mesmo momento.” (p. 179).

Embora haja uma relação direta entre meio e grupo, o que os diferencia é justamente a forma com que os indivíduos se relacionam em um determinado meio, como eles desempenham seus papéis frente ao grupo e a existência de objetivos comuns a serem alcançados.

Ainda, na direção de definir grupo, Wallon (1980) diz que:

Um grupo não poderia ser definido no abstrato, nem a sua existência reduzida a princípios formais, nem a sua estrutura explicada por um esquema universal.

Quer sejam temporários ou duradouros, todos os grupos têm objetivos determinados e a sua composição depende desses mesmos objetivos; do mesmo modo, a repartição dos cargos rege entre eles as relações entre os membros e, se necessário, a sua hierarquia. Pode haver postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na repartição dos quais se podem jogar relações interindividuais de caráter, não menos que as circunstâncias. Mas não parece haver chefes natos. Pelo contrário, a autoridade exercida por si própria e sem consideração pelos objetivos a atingir é uma causa de conflitos e de ruptura no interior do grupo. (p. 172-173)

Uma importante idéia presente nessa fala de Wallon é a indicação da

existência de papéis a serem desempenhados para que o grupo possa executar suas tarefas e atingir seus objetivos comuns. Nessa direção, a IES se configura em um meio no qual coexistem vários grupos que concorrem para a formação inicial do professor de Matemática, nos quais os indivíduos que os integram desempenham determinados papéis.

Contudo, vale ressaltar que os aspectos relativos ao comando do grupo, a depender do que levou à constituição deste, acaba por ser determinado pelo próprio meio que o acolhe. No caso do comando da equipe pedagógica e do corpo técnico-administrativo de um curso, atualmente, na maioria das vezes, a posição de comando é indicada pela IES ao Coordenado de Curso.

Dessa forma, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática pode auxiliar os grupos na identificação e na atribuição dos papéis a serem desempenhados, na determinação dos objetivos comuns de cada grupo que venha a se constituir no referido curso e na instauração e na manutenção de relações interpessoais que favoreçam o funcionamento do grupo.

Por isso, dentre as funções do Coordenador de Curso Superior e os requisitos básicos para exercê-las, foram indicadas algumas que apontavam na direção da necessidade de que esse profissional assumira a liderança que lhe cabe diante dos grupos sob a coordenação, no curso comandado por ele. Contudo, para isso, ele deve possuir características pessoais que lhe possibilita desempenhar tal papel.

No caso do Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática, nos diversos grupos dos quais esse ator venha a participar, a ele é destinado um determinado papel definido entre os demais integrantes do grupo, a depender dos objetivos do grupo.

Os papéis atribuídos a esse Coordenador podem ou não corresponder à posição hierárquica compatível com o cargo que ocupa na IES, frente aos cargos dos demais componentes do grupo. Isso porque um grupo pode elegê-lo como líder diante de situações nas quais sua função indicar-lhe-ia o papel de liderado, bem como um grupo pode não reconhecê-lo como líder em situações que lhe caberia comandar os trabalhos coletivos.

Nos casos em que o comando do grupo é atribuído institucionalmente, por causa da posição hierárquica do cargo que ocupa dentro da IES, faz-se necessário que sua autoridade seja legitimada pelos grupos que deva liderar. Caso contrário, o grupo pode atingir um grau de conflito com sua liderança que acabe por inviabilizar o atendimento dos objetivos comuns do grupo.

Ao se pensar na diversidade de sujeitos que constituem um grupo, partindo da visão dialética de mundo, não é possível conceber um grupo sem que sua dinâmica apresente a existência de idéias divergentes e conflitantes, ao se considerar que cada indivíduo traz consigo sua subjetividade, construída historicamente.

Dessa forma, acredita-se possível dizer que o Coordenador de Curso Superior deve atuar junto à comunidade acadêmica, e às que contribuem para as atividades dessa, com o objetivo de administrar as divergências e os conflitos, para potencializar as interações favoráveis à construção coletiva de propostas educativas.

Tal concepção apóia-se na idéia de que “[...] as ações do Coordenador Pedagógico interagem e interferem na diversidade de conflitos que permeiam a escola.” (VICENTINI et al., 2006, p. 175)

Na verdade, é essa diversidade que possibilita o crescimento do grupo e o desenvolvimento de novas concepções dentro dele, tendo em vista que “[...] é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão” (SOUZA, 2005, p. 33).

Além do exposto sobre a existência de divergências e de conflitos, esta fala de Wallon (1980) parece evidenciar uma perspectiva dialética da relação membro-grupo:

A armadura de um grupo não é a soma de relações interindividuais. Se existe, é certamente devido à presença dos seus membros e àquilo que eles dão de si próprios. Dependeria então do que eles são e do que fazem, mas ele impõe-lhes em contrapartida as suas exigências. Dá novas formas e objetivos particulares à sua atividade. A decisão não é a resultante de escolhas ou de atrações puramente individuais, obedece a certos imperativos que dependem das tarefas, dos usos ou dos ritos do grupo. (p. 177)

Com base nessa citação e em outras idéias de Wallon (1980), parece ser possível afirmar que as tendências individuais cedem diante dos ditames anunciados pelo grupo, diante dos quais o indivíduo deve submeter-se para que possa, efetivamente, integrá-lo, chegando a contrariar seus próprios anseios e desejos.

Nessa dinâmica, a constância dos hábitos do grupo pode levar seus membros a incorporá-los e a modificar suas concepções. Tudo isso porque, para o mesmo autor, os seres humanos são eminentemente sociais e necessitam da aceitação do *outro*, e, para tê-la, de acordo com as exigências configuradas, acaba por reduzir a

espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial. (WALLON, 1980; 2005).

Ainda, na mesma direção, nas palavras de Gulassa (2004), tem-se que:

Wallon considera o grupo o espaço das relações, um espaço privilegiado onde efetivamente acontece a construção do individual e do coletivo, onde se desenvolvem as personalidades, onde cada um descobre qual é o seu lugar no conjunto e onde se vivencia e se recria a cultura, os ritos, os mitos, as tradições etc. (p. 101)

Dessa forma, afigura-se possível afirmar que para se implementar propostas educativas inovadoras em um curso, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática tem, entre suas atribuições e responsabilidades, a tarefa de levar o corpo docente a ter em comum muito mais do que o curso no qual desenvolvem suas atividades formativas.

Assim, esse gestor deve auxiliar o conjunto de professores, que atuam no curso, a se transformar em um grupo de docentes responsáveis por levar a cabo a elaboração e a execução conjuntas das propostas formativas do curso que comanda.

Ainda, esse profissional pode concorrer para a identificação e a atribuição dos papéis a serem desempenhados, inclusive o que cabe a si, com vistas às tarefas a serem realizadas. Isso porque, conforme indicado na última citação, ao integrar um grupo os indivíduos vão descobrindo o lugar que lhes cabem nesse contexto.

Sob essa perspectiva, um bom exemplo é a experiência de Makarenko (2005), relatada em seu livro "Poema Pedagógico", vivenciada em sua trajetória como diretor da Colônia Gorki e diante do funcionamento dessa instituição de "Recuperação de Delinqüentes".

Nessa instituição, as atribuições e os papéis de cada um dos educandos e dos profissionais que lá atuavam, assim como a do próprio Makarenko, eram definidos no processo de organização de suas atividades e no atendimento das demandas advindas da vida cotidiana e das relações interpessoais lá mantidas.

O relato da experiência desse pedagogo parece confirmar a concepção de Wallon (1980) de que os papéis a serem desempenhados pelo sujeitos que integram um grupo são aprendidos e exercitados nas relações interpessoais mantidas nele.

Acredita-se importante acrescentar que a forma de constituição e de

organização do grupo de professores pode levar o corpo docente a alcançar um posicionamento mais consistente e coerente, alicerçado em referenciais próprios, diante das demandas que surgem dos meios nos quais atuem, minimizando os efeitos prejudiciais à sua integridade organizacional.

A preocupação com a consolidação do grupo se deve ao fato de que para Wallon (1980), os meios exercem influência mais forte do que os grupos, e suas influências podem desencadear reações no grupo. Contudo, quanto mais organizadas forem as condutas do grupo, menos diretos serão os efeitos das suas influências do meio sobre ele.

O Coordenador de Curso, pela própria posição de comando que ocupa, pode ajudar o grupo a alcançar a coesão necessária ao seu funcionamento. Isso porque, conforme abordado no decorrer das discussões apresentadas neste relatório de pesquisa, esse profissional é uma importante “peça da engrenagem” que faz os grupos constituídos no curso que coordena funcionarem na direção de atingir a qualidade de ensino e o perfil de egresso de professor de Matemática almejados.

Por fim, acredita-se importante reafirmar que não basta que se tenham indivíduos reunidos em um meio para se compor um grupo. Isso porque, segundo Castellan (1987): “*Uma reunião de indivíduos colocados juntos* formam um grupo na medida em que os membros aceitam uma tarefa comum, tornam-se interdependentes no desempenho e interagem uns com os outros a fim de promover sua realização.” (p. 106, grifo do autor)

Em outras palavras, o meio por si só não garante que as pessoas mantenham relações produtoras, pois, conforme já abordado, para que isso ocorra, as pessoas reunidas por um meio precisam constituir um grupo. Assim, segundo Souza (2005),

[...] não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas.” (p. 27)

Pelo exposto neste e nos demais capítulos, parece ser possível afirmar que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática pode e deve ser o elemento

agregador do corpo docente, do corpo discente e do corpo técnico-administrativo, assim como das interações entre esses grupos.

Isso, ao se considerar que a qualidade das interações mantidas no meio curso interfere no funcionamento e nos processos de transformações de concepções e práticas educativas que permeiam a formação inicial do educador matemático. Pois, com base em Wallon (2005), pode-se dizer os aspectos afetivos de uma relação favorecem ou dificultam os processos cognitivos. Portanto, os processos de organização e/ou transformação de concepções e ações dos atores de um curso tem um fundamento afetivo-cognitivo – vez que as dimensões afetiva e cognitiva estão imbricadas.

Assim, na direção de as relações interpessoais mantidas concorrerem para tais objetivos, cabe ao referido Coordenador exercer seu papel de líder diante dos atores que atuam no curso de Licenciatura em Matemática. Para isso, deve exercer uma liderança democrática, na qual o papel de líder deve contemplar a figura de um mediador de relações humanas que tenha por objetivo atingir metas comuns.

Isso porque, com base em Castellan (1987), parece ser possível afirmar que quanto mais compartilhadas forem as decisões e o processo de constituição das propostas educativas, maiores e melhores são as chances de que os membros do grupo tenham interesse em executá-las – dinâmica essa resultante da atuação de um líder democrático.

Embora segundo essa autora, a depender do tipo de tarefa a ser realizada e do tempo disponível para sua realização, outras formas de organização de um grupo e de conduta da liderança podem a ser utilizadas.

Como a liderança de Cursos Superiores é, usualmente, imposta pela IES, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática deve verificar a melhor forma de exercê-la, para que sua liderança seja legitimada diante dos grupos nos quais esteja no comando. Isso para que não se tenham os aspectos afetivos da relação liderança-liderados a dificultar as atividades dos grupos.

Acredita-se importante acrescentar que muito ainda precisa ser discutido para se aclarar como a influência do Coordenador de Curso Superior, nas experiências formativas oferecidas, inclusive na Licenciatura em Matemática, se dá por intermédio dos meios, dos grupos e das interações sociais, bem como sobre seu papel de líder diante dos grupos. Contudo, as discussões aqui encadeadas parecem ser suficientes para auxiliar na compreensão do objeto de estudo discutido neste relatório de pesquisa.

Realizadas as várias discussões sobre o referido objeto de estudo, sob

algumas possibilidades de enfoques teóricos, passar-se-á a buscar elementos indicativos da atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. Isso com a intenção de verificar a existência de aspectos discutidos teoricamente na fala de profissionais que atuam em contextos concretos de formação inicial do educador matemático.

5.3. Indicativos de atuação dos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática presentes na fala dos sujeitos de pesquisa

Como toda proposta de educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexões e confronto entre diferentes concepções sobre formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas instituições de Ensino Superior. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 5)

Essa citação indica que um processo de elaboração de propostas formativas é permeado por diversas concepções, indicando que são muitos os fatores intervenientes desse processo. Isso acaba por evidenciar a multideterminação que envolve a realização de uma tarefa dessa natureza.

Conforme abordado na subseção anterior, essas concepções podem ser oriundas dos diversos meios que mantêm inter-relação com o meio curso e/ou emanadas pelos membros dos grupos que integram esse meio. Assim, também se evidencia a complexidade própria desse processo.

Dentre as diversas concepções e suas fontes, têm-se as relativas à atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, na direção de viabilizar a formação inicial almejada para o educador matemático, presente nas falas dos profissionais que ocupam esse cargo. Assim, passar-se-á à apresentação das percepções do pesquisador a partir dos depoimentos colhidos por meio das entrevistas.

Para isso, será apresentada uma subseção sobre cada depoimento coletado

acerca do que dizem fazer os profissionais que atuam na coordenação do curso em questão, com a intenção de concorrer para a formação vislumbrada. Isso, com o objetivo de expor as percepções obtidas pelo pesquisador sobre o objeto de estudo, que podem indicar possibilidades de atuação de um Coordenador de Curso da referida licenciatura.

Contudo, como as concepções, de cada sujeito da pesquisa, expressas sobre a atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, estão vinculadas às concepções de professor de Matemática – apresentadas no próprio depoimento dos sujeitos pesquisados –, inicia-se cada subseção com uma breve apresentação destas, antes de se chegar à análise do foco principal desta pesquisa – a atuação do referido profissional.

5. 3. 1. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador “A”

Ao responder à indagação sobre sua concepção de professor de Matemática, o Coordenador “A” dá indícios de que existe diferença entre o que acredita ser o professor de Matemática da Educação Básica e os que atuam em outro nível de ensino.

Embora a fala do entrevistado expresse, basicamente, aspectos relacionados ao que se espera do professor de Matemática idealizado por ele. Mas, também, ao fazer menção à qualidade da formação inicial obtida, acaba por resvalar em características do professor concreto.

As concepções do sujeito de pesquisa sobre professor de Matemática “ideal” são evidenciadas nestes trechos de seu depoimento:

O professor precisa ter uma consciência plena que no mundo atual a Matemática é cada vez mais importante. [...] O professor deve ter essa noção para poder responder quando o aluno pergunta: “Porque eu tenho que aprender equação do segundo grau? Para que eu tenho que aprender a fazer contas se tem a máquina de calcular?” Aquela coisa toda! [...] Fora isso, as coisas genéricas de professor, deve-se respeitar essa ciência como importante, gostar dela. Se não gostar, você não será um bom professor de matemática. Gostar de matemática assim, gostar dos métodos que a matemática utiliza, que é o raciocínio lógico dedutivo, que é abstração, isso é gostar da matemática. E aí, ele é capaz de ensinar, e fora isso, obviamente, ele tem que dominar o conteúdo muito

bem. Tem que saber muito mais do que ensina, essa é a pura verdade. Precisa respeitar o aluno como cidadão, e eu aí há todas aquelas competências que qualquer professor deve ter como educador. Agora, da Matemática em si, é isso, ele tem que ser um apreciador da Matemática e um respeitador da importância dessa ciência. [...] No meu ponto de vista, deve-se respeitar o aluno, identificar suas dificuldades, sentir se eles estão aprendendo. Se não estão, tentar mudar a linguagem. [...] Você pode mudar a linguagem, a abordagem, motivar, trazer coisas do cotidiano para dentro da sala de aula, tem que trazer, sempre, mostrar onde essas coisas são utilizadas, em que outras áreas da ciência você pode utilizar aquilo que você está aprendendo. Acho que essencialmente é isso, é você perceber o seu aluno, olhar para ele, perceber o seu aluno, perceber se ele está entendendo, se não está. Tentar identificar o porquê de não estar se comunicando com ele. E, claro, saber avaliar o conhecimento do aluno, porque você precisa ter esse retorno, saber se ele está aprendendo ou não. Com essa avaliação, pode-se modificar a aula.

[...] se o professor não tiver essa sensibilidade de enxergar o aluno dele, e se colocar como uma pessoa respeitável, admirada dentro da sala de aula, ele não consegue ensinar, não adianta. É necessário ter autoridade sim, ser admirado nesse sentido, você é superior em conhecimento, você é superior em organização, porque é mesmo, e o aluno precisa disso. O professor não é um igual, mas é um parceiro na aprendizagem.

Já suas concepções sobre professor de Matemática concreto pode ser apreendida neste trecho:

[...] você encontra professores que fazem barbaridade na sala de aula, porque ele teve má formação.

Além das concepções sobre professor de Matemática, é possível reconhecer algumas outras que permeiam seu discurso. Algumas delas são mais ligadas à Matemática e ao ensino dela, entre estas estão: a Matemática é importante na atualidade e os conhecimentos que produz têm aplicação no desenvolvimento das demais ciências; o referido professor deve saber para que servem a Matemática e os conteúdos ensinados por ele; esse professor deve conhecer muito bem os conteúdos que ensina e muito mais do que ensina; só é possível ensinar Matemática se gostar de seus métodos.

Outras concepções estão relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de maneira mais geral. São elas: o aluno é um cidadão e tem características de aprendizagem próprias; a linguagem utilizada pelo professor interfere na construção de

conhecimento do aluno; a relação professor-aluno interfere no processo ensino-aprendizagem; é necessário estabelecer processo empático com os alunos para promover a aprendizagem; e a avaliação deve servir como instrumento de verificação do processo ensino-aprendizagem, para que se possa identificar demandas de adequação para as práticas pedagógicas.

A partir de concepção de professor de Matemática, após a intervenção do pesquisador, o Coordenador "A" passou a abordar alguns indicativos da atuação desenvolvida no seu fazer profissional.

A partir da fala desse sujeito de pesquisa, sob o viés da percepção do pesquisador, é possível afirmar que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática necessita (a) realizar reuniões e manter diálogo com os professores, (b) realizar reuniões e manter diálogo com alunos e representantes de sala e (c) servir como intermediador na superação de dificuldades que envolvam professores e alunos. Esses focos de ação são inferidos a partir do seguinte trecho do depoimento:

Bom! Eu faço reunião com os meus professores, colocando, discutindo. Eu tenho representantes de classe. Eles me trazem problemas. Por exemplo, às vezes o aluno não consegue falar com o professor que está na sala de aula. Então, eu posso servir como intermediadora, eu posso entender o aluno, a dificuldade dele, e passar isso para o professor. Qualquer dificuldade de relacionamento, de aprendizagem. E no mais eu faço isso, eu faço reuniões. Eu estou conversando diariamente com os meus professores [...]

Ainda, parece ser possível inferir que cabe ao profissional em questão (d) servir como intermediador e articulador das interações entre os professores das diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, (e) propiciar espaços e momentos de encontro entre os professores das disciplinas de formação pedagógicas e as de formação específica em Matemática e (f) acompanhar e articular a realização das ações formativas que são efetivadas no curso. Isso é deduzido da seguinte fala desse sujeito de pesquisa:

[...] procuro deixar todas as disciplinas agrupadas num mesmo período. Temos todas as disciplinas de manhã. Antigamente, as pedagógicas eram dadas aos sábados, agora nós mudamos, trouxemos para dentro da semana. Todos os professores estão numa mesma sala de professores,

todos convivem, nós temos reuniões grandes com todos eles. Então, eu acho que o coordenador é um intermediador entre os diversos professores, quer dizer, você pode proporcionar uma convivência entre todos os professores, a conversa, a troca de experiências, e entre alunos e professor. O coordenador no fundo é um intermediador de todas as facetas que estão aí no curso. [...] E colocar em contato os professores de disciplinas correlatas.

[...] tinha dicotomia, as disciplinas de conteúdo específico eram aqui, as disciplinas de conteúdo pedagógico estavam lá, eles eram até de outra unidade, eram da Faculdade de Letras, não eram dessa unidade. [...] mas agora eles vêm dar aula aqui no meu prédio, na sala de aula onde ele assiste a todas as outras aulas, [...] para ver se você cria esse conjunto para o aluno perceber que o conteúdo específico não está desvinculado da Didática ou da Psicologia da Educação.

Além do já exposto, parece que o coordenador desse tipo de Licenciatura também necessita (g) exercer a liderança que lhe cabe, (h) assumir a responsabilidade sobre os processos decisórios e o direcionamento das propostas formativas do curso, (i) discutir com o corpo docente e arbitrar sobre elementos relativos à organização e ao funcionamento do curso, (j) zelar pela organização e o bom funcionamento do curso, (k) garantir a pertinência e a atualização da bibliografia a ser utilizada no processo formativo. Essas inferências são feitas a partir desta fala:

Além de, claro, você ter uma certa autoridade. Eu discuto junto com meus professores, mas no final eu decido toda a estrutura curricular, decido bibliografia, junto com eles, mas, digamos, a palavra final é minha. O coordenador também tem esse papel, de zelar pelo seu curso. Se as bibliografias estão atualizadas, se são consistentes, se as disciplinas correlatas são dadas de forma adequada. [...] Essa organização do curso é papel meu, sem dúvida.

Ainda, é possível reconhecer no depoimento desse sujeito, que o coordenador necessita (l) auxiliar o educando a minimizar as interferências de conflitos pessoais e pedagógicos para potencializar a aprendizagem do aluno; (m) reconhecer, tratar e formar os educandos sob o enfoque humanista, considerando sua totalidade e sua condição sócio-histórica; (n) garantir que sejam estabelecidas relações interpessoais favorecedoras do processo ensino-aprendizagem; (o) reconhecer a importância dos aspectos afetivos que permeiam os processos educativos e intervir em situações na quais esses aspectos prejudiquem o processo ensino-aprendizagem; e (p) acompanhar o desempenho didático-

pedagógico do professor em sala de aula. São estas as falas que embasam essas deduções:

[...] Você tem que zelar pelo bom clima do curso, da sala, então eu acho que você tem que atender o aluno em todos os aspectos que ele precise. [...] Desde problemas pessoais até essa formação geral. [...] Então você tem que imbuir o aluno de uma coisa, não de religiosidade, mas de algo espiritualista maior, humanitária. Isso você faz com esse exemplo que eu te disse, saber qual é a postura de cada professor na sala de aula.

[...] É óbvio que com problemas pessoais ou bloqueios psicológicos, se ela tem medo de um professor, eles influenciam a aprendizagem dela. Não tenho dúvida nenhuma quanto a isso. Tem aluno aqui que entra na sala para prova com determinado professor e chora em todas as provas, não consegue fazer. Não tenho dúvida de que existem fatores outros que interferem na aprendizagem, além do conhecimento daquele conteúdo específico. Interfere sim, e aí a idéia é tentar minimizar. Claro que você não tem uma estrutura, não tem um atendimento psicológico para o aluno. Mas pode-se minimizar sim, tirar aquele aluno da situação problema e tentar colocá-lo numa situação mais tranqüila, fazer uma prova separada ou mudar de professor, sei lá, acho que você pode tentar minimizar, aparar as arestas que estão dificultando isso.

E, finalmente, na fala do sujeito em questão, o pesquisador percebe a indicação de que o coordenador precisa (q) gerenciar os processos de idealização, estruturação, atualização e operacionalização do currículo do curso, (r) garantir que as propostas formativas do curso estejam condizentes com os referenciais educacionais e a missão da IES e (s) reconhecer a existência de aspectos formais e não formais das ações formativas que concorrem para a formação inicial do professor de Matemática. Tais inferências apóiam-se nestes trechos:

Primeiro existe a parte formal. Você tem as disciplinas didático-pedagógicas. São a didática, a psicologia da educação, em que o aluno aprende como o conhecimento é adquirido. Você tem as disciplinas formais que lidam com esses aspectos todos da aprendizagem, e atualmente nós temos até disciplinas novas. Nós temos aqui, nós introduzimos uma disciplina que se chama avaliação do ensino, que não era tratada especificamente para o ensino de matemática. É uma técnica de avaliação que ele pode ter na sala de aula. Nós temos agora educação de jovens e adultos, educação inclusiva. Isso porque, atualmente, nas escolas públicas, você tem alunos jovens e adultos, assim como deficientes – auditivos, físicos, visuais. Esses aspectos são tratados em disciplinas formais, então, deve-se ter essas disciplinas formais que

tentam tratar esses aspectos. No mais, eu acho que é a postura de cada professor em cada sala de aula. Você tem que ser um exemplo para o seu aluno, a sua aula tem que ensinar o aluno a dar aula. Acho que todos os professores de um curso de licenciatura têm que ter isso muito presente, porque é o exemplo é grande. [...] Então, eu acho que o professor é o grande exemplo, ele tem que tomar cuidado com a sua exposição.

[...] esta universidade é XXXXXXXX, então ela tem toda uma moral, uma missão educadora. Então você tem que imbuir o aluno de uma coisa, não de religiosidade, mas de algo espiritualista maior, humanitária. Isso você faz com esse exemplo que eu te disse, saber qual é a postura de cada professor na sala de aula.

5. 3. 2. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador "B"

Ao relatar sua concepção de professor de Matemática, o Coordenador "B" fala sobre um professor de Matemática idealizado por ele e de um que acredita ser encontrado em contextos concretos de atuação.

As concepções desse sujeito de pesquisa sobre professor de Matemática "ideal" são evidenciadas nos seguintes trechos de seu depoimento:

[...] Na minha concepção, esse professor deveria ser aquele que dá à Matemática um sentido e tenta interagir com seus alunos, que procura passar aos alunos as razões históricas do surgimento, o por quê daquele conteúdo.

[...] Preocupa-se em tornar a Matemática mais interessante. O contrário disso é bem fácil de ver, em qualquer instituição.

[...] O aluno recebe, mas também vai ajudar o professor até a dar rumos à sua aula, à sua disciplina e ao conteúdo que ele precisa ensinar.

Já suas concepções sobre professor de Matemática concreto pode ser captada nestes trechos:

Há um professor que a gente encontra na rede pública e na rede privada. Em geral, sisudo, acha que Matemática tem que ser passada da forma como ele aprendeu, há 20, 30 anos, que é aquela forma teórica, sem

conceitos ou notas históricas. Por isso talvez seja uma disciplina que não parece interessante.

[...] Falta compromisso dos professores, talvez até por excesso de carga de trabalho que eles têm. A gente sabe que o professor da rede pública trabalha, por vezes, e de manhã, de tarde e de noite, para conseguir um salário pouco razoável.

Além das concepções sobre professor de Matemática, é possível identificar algumas outras que permeiam sua fala sobre esse docente. São elas: todo conteúdo matemático tem um porquê histórico de existir; o aluno precisa atribuir significado à Matemática e aos seus conteúdos para poder compreendê-la; a interação professor-aluno deve ser objeto de preocupação do professor; é importante tornar interessante o processo ensino-aprendizagem que envolve a Matemática; e o professor aprimora seu fazer profissional no exercício da docência e na interação com os alunos.

Ainda, é possível perceber as seguintes concepções subjacentes: o professor deve procurar formas e recursos atualizados para ensinar; ensinar conteúdo focado nele mesmo torna a Matemática desinteressante; as condições de vida do professor geram falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem; e a baixa remuneração influi no comprometimento do professor com o processo educacional.

Com base em sua concepção do professor de Matemática, sob a intervenção do pesquisador, o Coordenador "B" passou a abordar alguns indicativos da atuação desenvolvida na gestão do curso que coordena.

A partir da fala desse sujeito de pesquisa, é possível inferir que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática necessita (a) garantir que o curso esteja atualizado frente às diversas demandas que se apresentam; (b) favorecer a construção coletiva do projeto pedagógico do curso coerente com o perfil de egresso almejado; (c) garantir a coerência e a coesão entre as disciplinas que compõem a matriz curricular e (d) idealizar, estruturar e operacionalizar propostas formativas que atendam às demandas regionais que se apresentam aos licenciandos. Essas inferências estão apoiadas neste trecho do depoimento do sujeito de pesquisa em questão:

[...] Eu procuro manter o curso atualizado, no seu projeto pedagógico, fazendo reuniões constantes com os professores, discutindo bastante sobre os objetivos do curso, perfil do profissional que nós queremos formar, como que as disciplinas são inseridas dentro desse curso, se existe alguma coisa que a gente pode acrescentar ou suprimir. Acho que

a contribuição maior que eu dou é essa, procurando manter o curso sempre atualizado de acordo com as necessidades, principalmente regionais. Claro, globais também, mas mais na região, de acordo com o aluno, procuramos dar a ele a formação que pensamos ser a melhor para ele desenvolver seu trabalho na região, no caso, na de São Paulo.

Ainda, é possível perceber que o coordenador em questão precisa (e) ser o intermediário das relações entre professores, alunos e IES, (f) orientar os envolvidos no processo formativo a utilizarem recursos pedagógicos de maneira adequada, (g) garantir o bom funcionamento do curso e (h) fundamentar e negociar a adequação das instalações e das condições de ensino. Isso é deduzido desta fala:

Também se procura orientar as pessoas de modo adequado, até na utilização das ferramentas pedagógicas que eu mencionei. O coordenador ele é o intermediário entre os professores, os alunos e a administração superior. É o encarregado de levar a ela requerimentos, solicitações, necessidades de professores e alunos para que o curso flua de forma harmônica. Para conseguir, por exemplo, um laboratório, materiais específicos, e por aí vai.

O pesquisador percebe, também, na fala desse sujeito de pesquisa que o coordenador em questão precisa (i) zelar para que o curso contemple a utilização de recursos e metodologias atualizadas, (j) favorecer a utilização de novos recursos e metodologias pedagógicas no ensino de conteúdos específicos, (k) garantir que o uso de novas tecnologias favoreça a formação pedagógica do licenciando e (l) ser flexível ao analisar as novas idéias sobre recursos e metodologias para ensinar Matemática. Propõem-se essas inferências com base nisto:

Acredito que, em primeiro lugar, com novas metodologias de ensino. Por exemplo, procuramos utilizar ferramentas de apoio, como ambientes virtuais, softwares de Matemática, projetor multimídia etc. Tudo para acrescentar a esse aluno, até o conhecimento, a acuidade visual naquela disciplina. Claro, quando é possível, há partes da Matemática em que não dá para fazer isso. Mas na Geometria, temos o software *Cabri*, que é interessantíssimo como apoio de ensino de geometria, o *Sketpad*. A licenciatura deve acrescentar ao professor novas formas e metodologias de ensino para ele bem exercer a sua função, lá no ensino básico. Tudo sem tirar o mérito das disciplinas pedagógicas, a instrumentação, o próprio estágio e a didática, etc.

[...] Nós procuramos aqui, falando desta instituição, colocar dentro das disciplinas a utilização dessas ferramentas de apoio.

[...] estou aberto a novas idéias, sempre procurando me atualizar e pesquisar o melhor possível para o nosso aluno. Não só o daqui, pois outras pessoas, vendo que o trabalho dá certo, vão copiar, e é legal ver que isso pode se espalhar.

Por fim, é possível identificar que o coordenador dessa Licenciatura precisa (m) garantir que a formação inicial oferecida contemple um enfoque holístico, preparando o educando para atuar no mundo e (n) fazer com que as propostas pedagógicas contemplem a relação entre teoria e prática. Essas inferências estão embasadas nesta fala:

[...] além da cognitiva temos que pensar também no que esse aluno vai fazer, habilidades que terá, ou até mesmo no seu modo de atuação como cidadão. Eu acho que é um conjunto. Não é só o conhecimento matemático específico do que ele vai ensinar. A universidade precisa se preocupar não só em fornecer a parte teórica para esse aluno, mas todo o aparato para que ele possa ser um cidadão.

5. 3. 3. Indicativos de atuação presentes na fala do Coordenador "C"

Ao externar sua concepção de professor de Matemática, o Coordenador "C", em seu discurso sobre um professor de Matemática, apresenta, ao mesmo tempo, aspectos relativos ao profissional idealizado por ele e o que acredita ser encontrado em contextos concretos de atuação.

As concepções desse Coordenador sobre professor de Matemática são evidenciadas nestas partes do seu depoimento:

Hoje, o professor de Matemática tem que ser o facilitador da aprendizagem, não como jargão, não no sentido de chavão do termo, mas como facilitador do processo. Ele necessita ser um agente de transformação na sala de aula. [...] Quando o professor vai à frente da sala de aula, ele está formando gente. [...] A rotina é um jeitão do professor e que ele não quer mudar. Ele não percebe, ou não quer

perceber, que a rotina afasta o aluno do aprendizado. [...] Então, quando eu falo facilitador da aprendizagem, é mostrando instrumentos alternativos. Você não pode ser o que transmite, mas sim o que conduz às habilidades, o facilitador.

[...] É mito achar que aquele professor sabe tudo de Matemática, e ele dá a mesma disciplina há 30 anos, com o mesmo estilo. Isso não é ideal.

[...] ele não está sendo facilitador da aprendizagem ao fazer isso. Não está mostrando com isso uma articulação do discurso, bonito até, mas que não tem identidade com o aluno, para ele é um significado de 30 anos.

[...] A Educação tem que ser diferente, e ela só pode ser diferente se o professor se abrir ao diálogo e ouvir o aluno. Porque esse aí é o facilitador mesmo. Mas, em geral, o professor quer transmitir o assunto, cumprir o cronograma. Para ouvir o aluno, ele vai perder muito tempo. Na minha concepção isso é muito diferente. Se você ouve o aluno antes ou durante, ou até mesmo depois da sua prática, da sua aula, da preleção, da dinâmica, você começa identificar quem são os líderes, quem são os idealistas, quem são os negativistas. Você fica apto para identificar quem são seus alunos. Em geral, o professor não sabe quem são, ele não os conhece. Além da rotina ele não quebra, de jeito algum, essa barreira, essa distância na relação com o aluno, porque isso vai atrapalhar o cronograma.

[...] Se o professor tiver a concepção de que ali está um ser humano igual a ele, que quer crescer, aprender como ele aprendeu, acho que a coisa começa a melhorar. Não vai me falar que o professor, por mais títulos que possua, não teve dificuldades na sua formação.

[...] eu falei do diálogo. Ele é uma procura de educação humanista. [...] Se o professor tem essa dimensão, ou pelo menos a intuição de que é por aí, ele percebe que o aluno está diferente. Podem ser 80 alunos, se ele tiver a intuição da dimensão humanista, ele consegue perceber que aquele aluno está diferente naquele dia. [...] Isso é ter dimensão humanista, é se importar com o aluno.

Também é possível apreender algumas outras concepções que se entrelaçam na fala do Coordenador "C" sobre o professor de Matemática. Estas são relacionadas diretamente ao docente, quando se percebe a indicação de que o professor: não gosta de mudar, seja esse um posicionamento voluntário ou não; deve diversificar os recursos e as práticas pedagógicas recorrentemente, no decorrer das aulas; deve preocupar-se com os diversos fatores relacionados à aprendizagem do aluno do que simplesmente cumprir o cronograma estabelecido no planejamento; precisa ouvir seus alunos para conhecer suas características pessoais e poder trabalhar melhor com eles; e deve importar-se com o aluno.

Mas, ainda, é possível destacar estas outras concepções subjacentes: o papel

do professor de Matemática é o de facilitador da aprendizagem do aluno; o ensino da Matemática deve concorrer para a formação do sujeito, ao auxiliar na construção de habilidades; a interação entre professor e aluno é importante para que se consiga atingir uma forma diferente de educar, principalmente, com a abertura de espaço para que o aluno se expresse; o aluno adota o professor como um "modelo" a ser seguido; e a educação do aluno deve ser conduzida com vistas ao enfoque humanista – no qual o sujeito é colocado no centro das preocupações.

Após declarar sua concepção de professor de Matemática, com a intervenção do pesquisador, o Coordenador "C" apresentou alguns indicativos da atuação desenvolvida no gerenciamento do curso sob sua responsabilidade.

A partir do depoimento desse sujeito de pesquisa, é possível inferir que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática necessita (a) realizar atividades de cunho administrativo, incluindo afazeres burocráticos; (b) atender e orientar o educando sobre os mais diversos assuntos, inclusive sobre sua vida acadêmica atual ou futura; (c) demonstrar aos discentes que está à disposição para atendê-los e para auxiliá-los; (d) intervir para minimizar as conseqüências dos conflitos que surgem nas relações interpessoais entre professores e alunos; (e) zelar para que as relações interpessoais favoreçam o processo ensino-aprendizagem; (f) levar o corpo docente a manter coerência entre os discursos e os exemplos pessoais evidenciados nos processos formativos; (g) fazer com que a matriz curricular seja capaz de formar um ser humano crítico e reflexivo; e (h) auxiliar nos processos de compreensão e de construção da concepção de que a formação profissional supera enfoques técnicos ou teóricos. Declara o Coordenador "C":

Você fica com uma carga administrativa pesada, toda a burocracia, e isso faz parte também. Só que quando um aluno te procura na coordenação e fala, às vezes no final do curso, "Professor, eu não sei o que faço. O que eu devo fazer? Pós-graduação ou Mestrado? Qual a diferença?" Quando o aluno vai até a coordenação, você mostra alguns programas e ele te pergunta "Mas em que universidade tem isso?", isso no final. No início do curso ele não procura muito, não sei, há um receio, não sei o que é. E ao longo do curso eles te procuram para fazer algumas indagações. Esse semestre eu tive uma aluna que me procurou quase chorando dizendo que um professor havia dito que detestava dar aula de sábado, e a crise dela foi "Poxa! A nossa turma é uma turma tão interessante, a gente vem com a maior sede de saber e ouvir o professor, nós que vamos ser futuros professores, ouvir de um professor dizer que não gosta de dar aula no sábado, eu me senti um lixo." E naquele momento o que eu poderia concluir que era uma crise até de identidade, talvez ela tinha um idealismo de professor e naquele momento foi quebrado por aquele outro

professor que talvez, até mesmo, ela admirasse. Quando ela falou “Não é isso que a gente está aprendendo aqui?”, ela confirmou que a grade estava contribuindo para a formação dela. Enquanto coordenador eu estava mostrando o caminho “não, realmente, tem dia que o professor está cansado mesmo, a gente fala o que não devia”. Ela estava numa crise. Eu fui mostrando, e isso para mim é formação, quer dizer que não é só técnica ou teórica.

Ainda, é possível inferir, com base na fala desse sujeito, que o coordenador precisa (i) fazer com que as dinâmicas educativas do curso contemplem momentos de reflexão sobre as informações recebidas, (j) garantir o melhor aproveitamento possível do tempo destinado à formação inicial do professor de Matemática para promover uma formação profissional de boa qualidade, (k) divulgar e incentivar a participação dos educandos nos programas de iniciação científica e em eventos acadêmicos e (l) sensibilizar o corpo docente a incentivar os discentes a participarem de programas de iniciação científica e de eventos acadêmicos.

Como sempre falo para os meus alunos, a graduação é muita informação e pouquíssima, reflexão. Eu acho que é a pobreza do nosso curso de graduação. Talvez seja pela falta de tempo, 3 anos, mas muito mais porque a gente não coloca reflexão para aquele aprendizado, ou a gente não provoca essas discussões porque toma tempo, dá trabalho, tem que fazer mudanças. [...] quando eu vou à sala de aula falar de uma iniciação científica, de eventos acadêmicos que vão ocorrer, acho que estou contribuindo. Mas isso o professor também pode fazer. O coordenador dá uma visão mais de fora para o aluno. Porque o aluno procura a coordenação somente para a parte burocrática, ele não está conseguindo fazer matrícula, por exemplo. Quando ele procura a coordenação e ele quer saber como é eu cheguei ali, como é me tornei coordenador, ele quer saber o que ele tem que fazer. Aí vem a reflexão. Mas numa parte de fundamentação eu acredito que ele procura mais o professor em que ele confia.

O mesmo sujeito também revela que o coordenador dessa Licenciatura necessita (m) manter contato com meios externos à IES, (n) manter-se atualizado sobre os cursos e eventos ligados à área de formação do curso que estão para ocorrer, (o) levar os alunos a perceberem que a participação em eventos acadêmicos pode colocá-lo em contato com o “mundo”, (p) levar os alunos a reconhecerem caminhos para relacionar conhecimentos teóricos às dificuldades para o exercício da docência identificados na prática profissional, (q) fazer com que as dinâmicas educativas mantidas no curso levem o

educando a ampliar sua autonomia e sua consciência de mundo, (r) fazer reuniões com grupos de alunos e (s) ampliar as possibilidades de experiências formativas do curso para além das aulas sobre temas de formação específica e pedagógica.

Enquanto coordenador, você tem que estar com todos os canais de contato com as instituições formadoras, cursos de aperfeiçoamento, eventos voltados para o cenário, quando e onde vai ser. Quando há um evento da área da Educação da Matemática em São Paulo, eu insisto muito para os alunos participarem. Porque é aqui na cidade. Temos alunos que já participaram de congressos fora de São Paulo, até internacionais. Isso também faz parte da coordenação. Acho interessante que o aluno começa a tomar contato com o mundo por iniciativa deles. Às vezes ele estabelece um contato com colegas que estudam em outras universidades, de outro local do país, troca e-mail, troca bibliografia, um ajuda o outro, e compartilham das mesmas dificuldades, experiências. Se eles já dão aulas, apesar de não terem certificação, falam das dificuldades que vivenciam. Isso também é contribuição de formação. Então, também é importante incentivar alunos para participar de eventos científicos, dos eventos promovidos pelo curso. Alguns se interessam mais e gostam muito quando se envolvem. Tento trazer o mundo acadêmico para o graduando, e começo a explicar isso tudo nas reuniões de comissões de organizadores do evento. Para mim, aquilo é uma aula. Mas é uma aula muito mais formal para a vida, uma ajuda para a prática dele. As aulas de Cálculo, ou mesmo de práticas pedagógicas, não vão contribuir tanto quanto aquele momento de entender como as coisas funcionam, como são feitas. Cada reunião – tivemos um mês de reunião para um simpósio – é aprendizado. Para mim isso é formação. Houve uma mudança de postura, antes não tínhamos o hábito de trazer formalmente os exemplos como eles acontecem em geral no mundo acadêmico.

Por fim, o pesquisador acredita ser possível apreender da fala do Coordenador “C”, que é necessário, enquanto atuação, (s) zelar para que a elaboração e a execução das propostas formativas do curso contemplem a formação específica e pedagógica, sob um enfoque de formação que favoreça a construção de alicerces que sustentam o exercício da docência; (t) garantir que formação inicial oferecida possibilite o pleno exercício da docência; (u) favorecer a construção de concepções pedagógicas, ou não, que permeiam a prática docente; (v) utilizar as atividades complementares do curso para ampliar os conhecimentos sobre a Matemática; e (w) fazer com que as experiências formativas propiciadas ou indicadas aos licenciandos os levem a perceber a importância do que é discutido em sala de aula.

[...] Às vezes a gente pensa que formar é pegar a grade, a matriz curricular do curso, e dissecar da melhor forma possível. Se aquilo que está no papel não for colocado em prática também nas ações que o aluno vai ter como futuro educador, futuro acadêmico, futuro mestrando, doutorando, especialista, não vale a pena. Acho que a formação parece que ser só a matriz, só aquele feijão com arroz. Uma vez ouvi um professor, um educador da USP, dizendo que temos a impressão que a formação inicial existe só para ser continuada, porque a inicial não dá conta mesmo. Então, do que a formação inicial não der conta a continuada dá conta, a pós, o curso de extensão, de especialização. Eu acho que não é essa a concepção que devemos ter. Como coordenador não tenho essa concepção. Acho que a formação inicial é a que alicerça, o que o educador em formação vai carregar de valores, de idéias, instrumental para sua prática mais adiante. É engraçado, parece que existe a formação inicial porque existe a continuada. Eu achei interessante essa fala, em uma aula de doutorado. Acredito que minha contribuição na formação é mostrar, trazendo para além da grade, valores que agreguem algo. Por exemplo: trazemos, como atividades complementares, filmes que tratem dos por quês dos conteúdos matemáticos, indicamos livros, sites. Temos também grupo de pesquisa em que explico o que é e onde se faz pesquisa, as palestras são aos sábados, e estamos conseguindo fazer uma ponte com a pós-graduação. Eu estou preocupado em mostrar o mundo e não só a matriz curricular que ele tem que fazer. E falar e tentar mobilizar. Os congressos têm contribuído muito. Quando o aluno identifica que o tema do professor em sala de aula está na crista da onda das discussões em Educação Matemática e da Matemática, então ele valoriza aquele curso.

[...] O curso de graduação de ensino de Matemática precisa fundamentar não somente a teoria matemática, mas as práticas de liberdade que se pode ter enquanto professor facilitador. E não mostrar método, mas dar alternativas para que ele se identifique, para que possa traçar o perfil de educador que deseja ser. Acredito que contribuiria para isso uma grade voltada para formação, com disciplinas pedagógicas que se juntam a teoria matemática, que se juntam à prática docente. Todo esse misto precisaria estar na grade, para o aluno desse curso ter noção do que é ser um educador, o que faz um professor de Matemática. Essa é uma alternativa. Outras são as práticas em sala de aula.

5. 3. 4. Algumas percepções sobre as falas dos sujeitos da pesquisa

A partir da análise das concepções dos sujeitos da pesquisa sobre professor de Matemática, presente em suas falas, acredita-se possível dizer que cada um expressa elementos caracterizadores do professor de Matemática "ideal" compatíveis com as concepções presentes nos documentos oficiais e na literatura sobre o assunto. Embora

haja diferentes graus de convergência entre tais concepções.

Entende-se ser possível reunir os elementos indicativos apreendidos, da fala de cada pesquisado, para compor um rol de referenciais de formação para o docente em questão. Assim procedendo, o rol de referenciais que se obtém parece contemplar as quatro dimensões relativas à atuação docente, propostas por Canário (1998), que definem o professor como:

- *um analista simbólico*: por encará-lo como um profissional que atua em contextos marcados pela complexidade, onde respostas prontas não facilitam a realização de sua tarefa formativa; e como alguém que deve assumir uma postura crítica ao questionar os processos formativos apoiados em referenciais de aprendizagem decorrente do acúmulo de informações, direcionados por estímulos externos ao aluno;

- *um artesão*: por concebê-lo com um profissional re-inventor de práticas, com o objetivo de atender um determinado público, em um determinado contexto; e como capaz de construir, de acordo com as circunstâncias, um conjunto de saberes que pode ser revisto e ampliado constantemente, a partir das reflexões feitas sobre as experiências que vivencia;

- *um profissional da relação*: por entendê-lo como alguém que desenvolve uma atividade profissional marcada pela relação face a face, que é impregnada pela totalidade do ato educativo, no qual a dimensão intelectual e a afetiva não podem ser desvinculada; e ainda, por acreditar que em tal relação o professor aprende com o aluno e se torna melhor em seu fazer docente à proporção de sua capacidade de aprendizagem nesse contato;

- *um construtor de sentidos*: por considerar que o sujeito é a figura central no processo de aprendizagem, processo esse que é entendido como a construção de uma "visão de mundo", o que sob a perspectiva de Barth (apud CANÁRIO, 1998, p. 23) "[...] significa 'atribuir sentido a uma realidade complexa' e essa construção de sentido é feita a partir da história 'cognitiva, afetiva e social' de cada sujeito."

Em outras palavras, essas dimensões parecem indicar um referencial de atuação docente que extrapola a transmissão de conteúdo, ao ir em direção de evidenciar a contribuição do professor para a formação do educando em sua totalidade.

No tocante às percepções do pesquisador, obtidas ao analisar as falas dos pesquisados, sobre as concepções de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na formação inicial do educador matemático, entende-se possível afirmar

que os depoimentos dos pesquisados, entre si, expressam uma considerável variabilidade de enfoques de atuação.

Como anunciado e fundamentado no segundo capítulo, não é possível estabelecer um rol de ações e intervenções único para todos os Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática, mas uma lista de possíveis indicativos das ações, intervenções, atribuições e responsabilidades atreladas às funções que norteiem a atuação desse profissional no gerenciamento do curso sob sua responsabilidade.

Nessa direção, os indicativos de atuação apreendidos a partir dos depoimentos de cada sujeito da pesquisa, ao relatarem seus fazeres profissionais no cargo de coordenação de curso, podem ser reunidos com o objetivo de concorrer para a construção de um rol de ações e intervenções que favoreçam a formação inicial do educador matemático.

Contudo, o objetivo desta parte do capítulo, e até mesmo da presente pesquisa, não é propor esse rol de possibilidades de atuação para o referido Coordenador, mas sim, compreender os indicativos de atuação percebidos nas falas dos entrevistados.

Com vistas a esse enfoque, acredita-se necessário apresentar algumas argumentações sobre os apontamentos sobre a atuação do Coordenador de Curso realizados nos tópicos que tratam dos indicativos de atuação presentes nas falas dos Coordenadores "A", "B" e "C".

Ao se retomar os indicativos apreendidos das falas dos pesquisados e compará-los com os grupos de funções propostos por Franco (2002) – *políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais* –, a partir da percepção do pesquisador, foi possível compor um quadro comparativo entre eles (Quadro 1).

O processo de análise, que possibilitou a composição desse quadro, acabou por confirmar que as fronteiras delimitadoras dos grupos de funções são muito tênues, conforme abordado no segundo e no terceiro capítulos. Isso foi corroborado pela dificuldade que o pesquisador encontrou em correlacionar os referidos indicativos de atuação com somente um grupo de funções.

Ao se deparar com essa dificuldade, o pesquisador pôde confirmar, ainda, que os resultados obtidos pela implementação de ações destinadas a atender um foco específico – *político, gerencial, acadêmico ou institucional* – acabam por favorecer a obtenção de resultados em outros enfoques de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, como os dos demais cursos superiores. Esta foi outra

discussão abordada nos referidos capítulos.

Mas, também, foi possível perceber que os indicativos de atuação analisados, no decorrer do tópico 5.3, extrapolam aqueles destacados nas discussões teóricas. Em decorrência dessa constatação, o pesquisador acredita ser possível afirmar que em muito se pode ampliar o rol de possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura na formação inicial do educador matemático, e que a composição desse rol tende a variar de acordo com o momento histórico e contextual em que se ocupa esse cargo.

Contudo, isso não compromete a intenção do pesquisador em reconhecer quais fins podem ser atingidos pelo Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática ao exercer suas funções – vinculadas às suas ações, atribuições e responsabilidades pertinentes a esse gestor e aos conhecimentos, competências e habilidades apresentadas pelo sujeito que ocupa esse cargo.

Assim, as correlações expostas no quadro a seguir possibilitam o reconhecimento de possíveis fins atingidos com o exercício das funções no gerenciamento do curso, apreendidas a partir dos depoimentos dos Coordenadores sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Comparação entre os indicativos de atuação e grupos de funções

GRUPOS DE FUNÇÕES	COORDENADOR "A"	COORDENADOR "B"	COORDENADOR "C"
Funções Políticas	Indicativos de atuação correlacionados: <i>a, b, c, d, e, g, i, j, l, n e o</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>a, b, d, f e g</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>b, c, f, g, h, k, l, m, n, o, r e s</i>
Funções Gerenciais	Indicativos de atuação correlacionados: <i>e, j, k e p</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>g e h</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>a, b, k e s</i>
Funções Acadêmicas	Indicativos de atuação correlacionados: <i>a, b, c, d, e, f, h, i, j, k, l, m, n, p, q, r e s</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>a, b, c, d, f, g, i, j, k, m e n</i>	Indicativos de atuação correlacionados: <i>e, f, g, h, i, j, k, p, q, r e s</i>
Funções Institucionais	Nenhum indicativo correlacionado	Indicativos de atuação correlacionados: <i>d e m</i>	Nenhum indicativo correlacionado

Obs: As letras apresentadas na tabela são referentes à identificação dos indicativos destacados na apresentação das falas dos pesquisados nos tópicos 5.3.1, 5.3.2 e 5.3.3

As correlações destacadas indicam que os referenciais de atuação declarados pelos Coordenadores pesquisados atendem muito mais aos aspectos *políticos* e *acadêmicos* que envolvem suas atuações na organização e o funcionamento do curso em questão.

Ainda, é possível perceber que poucas ações atendem aos fins institucionais descritos por Franco (2002), o que impossibilita identificar se são realizadas ações com a intenção de acompanhar os egressos de seu curso e/ou o desempenho deles no exercício da docência, bem como obter-se algum indicativo de atuação com esse objetivo.

Caso esse tipo de acompanhamento não ocorra, com base nas discussões realizadas no terceiro capítulo, dificulta-se o processo de identificação dos pontos a serem revistos nas propostas formativas do curso que coordena, com a intenção de favorecer o desempenho do egresso no mercado de trabalho.

Pode-se perceber, também, que ações destinadas ao gerenciamento das condições de funcionamento do curso, relativas aos aspectos gerenciais definidos por Franco (2002), não foram declaradas com tanta recorrência como as que têm por objetivo os aspectos políticos e acadêmicos da gestão do curso.

Além das correlações estabelecidas com os grupos de funções, é possível perceber algumas relativas aos requisitos básicos elencados como necessários para que a atuação da coordenação condiga com os objetivos almejados para o curso, direta ou indiretamente declarados. Entre esses: *possuir eficaz competência gerencial, conhecer o curso de graduação que coordena e ser capaz de manter e intermediar boas relações interpessoais*.

Assim, embora não sejam percebidas muitas funções gerenciais, é possível reconhecer elementos de atuação relativos à capacidade gerencial do pesquisados, mais clara e intensamente na fala do Coordenador "A".

Algumas das indicações de atuação indicam, de forma indireta, a necessidade do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática conhecer a estrutura do curso que coordena, à medida que é apontado como enfoque de atuação a gestão das propostas formativas do curso, desde sua idealização até sua concretização em sala de aula.

No tocante às relações interpessoais, os três pesquisados fazem menção a esses aspectos de suas atuações, seja nas interações que mantém com discentes e/ou docentes ou na intermediação das interações estabelecidas entre os discentes e os

docentes.

Ainda, algumas indicações de atuação localizadas sugerem que o Coordenador de Curso em questão deve possuir algumas concepções específicas para que possa dar determinado enfoque ao encaminhamento das atividades acadêmicas. Faz-se tal afirmação com base na relação que Ponte (1992) estabelece entre concepções e ações, tema discutido ao longo deste relatório de pesquisa.

Entre essas concepções, destacam-se as que fazem referência à necessidade de se adotar um referencial humanista de educação, à importância de se considerar os aspectos afetivos no processo educacional, à atenção a ser dispensada para os aspectos formais e informais que permeiam a elaboração e a execução das propostas formativas de um curso e à predisposição para a renovação dos referenciais sobre prática pedagógica e ações formativas.

No tocante à predisposição para a renovação, apesar de nenhum dos sujeitos da pesquisa terem feito referência às mudanças impulsionadas pelas diretrizes oficiais, todos apontaram ações que concorrem para as mudanças que se façam necessárias ao curso, ou que indicam a necessidade destas.

Em linhas gerais, pode-se identificar, entre as falas dos pesquisados, a existência de diferenças quanto à forma utilizada para expressar as ações que acreditam realizar no processo formativo em discussão. Essas distinções consistiam no nível de clareza e objetividade presentes no encadeamento dos depoimentos fornecidos.

Dessa forma, encontra-se o declarante que apresenta de forma concisa e direta as ações que implementa no curso e o que as apresentam de forma difusa e implícita.

Embora se tenha identificado tais diferenças, não foi possível perceber se tais formas de expressão sejam decorrentes das características pessoais dos sujeitos pesquisados e/ou do nível de clareza que possuem sobre as atribuições, responsabilidades e ações que lhes cabem no gerenciamento do curso.

Mas, também, essas diferenças podem ser decorrentes dos direcionamentos dados pelas universidades nas quais atuam. Pois, como anunciado anteriormente, as possibilidades de atuação desses profissionais estão atreladas às condições e/ou às demandas que se apresentam nas Instituições de Ensino Superior.

Como o levantamento de informações em campo teve caráter exploratório, as entrevistas não foram conduzidas para a direção de se evidenciar os motivos – as

concepções – que embasaram os referenciais de atuação proferidos.

Dessa forma, com as presentes explanações, pretende-se ressaltar alguns enfoques de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática. Contudo, nada se apurou sobre os motivos que sustentam as concepções de atuação declaradas pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim, faz-se a indicação de as argumentações apresentadas nesse tópico precisarem ser mais bem investigadas em pesquisas cujo objetivo principal seja discussões sobre o que é realizado pelos Coordenadores de Curso de Licenciatura em Matemática atuantes nas Instituições de Ensino Superior, em contextos concretos, na organização e no funcionamento dos cursos coordenados por eles, além de buscar identificar os motivos a impulsionar suas atuações.

Assim, o pesquisador vislumbra um possível problema de pesquisa a ser adotado para nortear um próximo processo investigativo ao qual venha de dedicar, na direção de melhor compreender o tema da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação deste relatório de pesquisa, o pesquisador pretende expor conhecimentos sobre as possibilidades de atuação do Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática na organização e no funcionamento do curso de formação inicial do educador matemático, no que se refere aos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas e dos processos formativos do curso.

Nesta parte do relatório, o pesquisador apresenta as concepções que construiu, reconstruiu ou reafirmou no desenvolvimento do processo investigativo. Assim, as afirmativas a serem apresentadas configuram-se a partir da interpretação das informações obtidas em referenciais teóricos e em campo, apreendidas sob o viés da subjetividade do pesquisador.

Nessa perspectiva, foi possível confirmar a idéia inicial de que o profissional em discussão é um elemento de considerável importância para a obtenção de elevados níveis de qualidade de ensino no processo formativo em enfoque, seja pela posição hierárquica do cargo que ocupa ou pelas características pessoais e profissionais que lhe habilitam a atingir tal intento.

Contudo, para atingir os padrões de qualidade almejados, ele depende da equipe pedagógica e do corpo técnico-administrativo, mais precisamente da qualificação e da disposição necessárias para que esses realizem, conjuntamente, ações formativas pautadas em referenciais educacionais de vanguarda, condizentes com o perfil de egresso estabelecido em consenso pela equipe pedagógica e, também, com as demandas dos documentos oficiais e do mercado de trabalho que acolhe os licenciados pelo curso.

Para isso, de acordo com as discussões apresentadas no quinto capítulo, os profissionais que atuam no curso devem constituir um grupo com objetivos comuns e assumir seus papéis diante do grupo, respeitando a existência da diversidade de opiniões e concepções.

Além disso, devem aproveitar essa diversidade para impulsionar os momentos e os espaços de discussão, organizados e disponibilizados para favorecer os processos de revisão das propostas formativas do curso, possíveis a partir da resignificação das concepções e dos referenciais de práticas educativas dos docentes que atuam no curso.

Nesse contexto, configura-se a importância do Coordenador do referido curso em assumir a posição de liderança que lhe compete. Uma vez que a forma de exercer sua liderança pode favorecer ou dificultar a obtenção dos resultados comuns almejados e/ou necessários.

Seu papel de líder, em geral, é designado pela Instituição de Ensino Superior (IES). Porém, essa indicação precisa ser reafirmada pelos profissionais que atuam no curso, para que o gestor possa, por meio de sua influência, favorecer os processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas formativas do curso.

Pelo que foi apurado no desenrolar da pesquisa, a característica de liderança é um dos atributos pessoais mais importantes no exercício das funções da coordenação do curso. Pois, as propostas de um curso, ou de uma IES, são implementadas e mantidas por intermédio de pessoas e, da liderança, depende a articulação adequada do contingente humano disponível.

Ao desempenhar o papel de líder, o Coordenador de Curso deve considerar os sujeitos que lidera – corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente – em sua totalidade, considerando suas dimensões afetiva, cognitiva e motoras, constituídas em um processo sócio-histórico.

Mas, também, deve levar seus liderados a considerarem a mesma perspectiva. Isso, com vistas ao fato de que as concepções – crenças, valores, referenciais etc. – e os sentimentos da pessoa interferem nos resultados almejados para o processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma que os sujeitos devem ser analisados a partir de um dado contexto sócio-histórico, assim também deve ocorrer em relação ao papel de Coordenador de Curso. Pois, as demandas sociais, econômicas, políticas, institucionais e pessoais,

circunscritas em um determinado contexto histórico, interferem na composição do rol de atribuições, responsabilidades, ações e intervenções que se traduzem nas funções do referido gestor.

Em outras palavras, as funções de um Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática são elencadas a partir das atribuições, responsabilidades, ações e intervenções que lhe cabem. Mas, o exercício das funções depende dos conhecimentos, das competências e das habilidades que se encontram construídos pelo sujeito-coordenador, bem como das características pessoais que possua. Além de atreladas às condições das possibilidades e das condições de atuação propiciadas pela IES.

De acordo com o exposto, o pesquisador considera sete requisitos básicos para o exercício das funções de Coordenador de Curso Superior, pelo que cada requisito possibilita ao sujeito que ocupa o cargo em questão, conforme discutido no segundo capítulo. Ao relacioná-los, não se pretende indicar uma seqüência pautada em grau de importância.

Ainda, sobre tais requisitos, o pesquisador entende que a ausência de qualquer desses pode trazer prejuízos à organização e ao funcionamento do curso. Assim, acredita-se necessário relacionar os referidos requisitos e suas contribuições para o desempenho das funções do Coordenador de Curso. São eles:

1) *ter titulação de mestre e/ou doutor*: pelo *status* que lhe confere diante da comunidade acadêmica do curso, e externa a ele, e pela constituição do perfil de pesquisador que o processo de obtenção da titulação pode viabilizar – perfil esse que pode favorecer os processos de verificação e adequação das propostas e das práticas formativas do curso;

2) *ministrar aulas em disciplinas do curso que coordena*: para poder evidenciar sua competência com docente e ampliar sua percepção sobre os elementos que constituem o curso e concorrem para o seu funcionamento;

3) *possuir eficaz competência gerencial*: para fazer com que sejam realizadas ações, intervenções e articulações que favoreçam interação entre os sujeitos que atuam no curso – professores, alunos e equipe técnico-administrativa – e os demais componentes que interferem na organização e no funcionamento do curso, ou seja, que lhe habilite a gerenciar o curso sob sua responsabilidade;

4) *ser contratado em regime mensalista de quarenta e quatro horas semanais de atividades*: para que o tempo destinado à gestão do curso seja suficiente

para o acompanhamento de suas dinâmicas e das institucionais, além de ser uma variável que interfere diretamente nas condições e nas possibilidades de atuação desse profissional;

5) *conhecer o curso de graduação que coordena*: para que possa arbitrar de maneira mais acertada diante das decisões necessárias para a definição do perfil de egresso e dos caminhos que podem ser utilizados para torná-lo concreto na formação de seus licenciados, além de propor formas de realização de práticas pedagógicas compatíveis com os objetivos do curso, e, ainda, para viabilizar o reconhecimento das diferenças existentes entre o curso que coordena e os que com ele mantenha proximidade;

6) *saber fundamentar as práticas pedagógicas, adotadas ou a serem indicadas, ao fazer uso dos conhecimentos que podem embasar as práticas educativas*: para que possa favorecer os processos de definição e de concretização das propostas e das práticas educativas do curso, sendo necessário que conheça as possibilidades de embasamento teórico para o processo ensino-aprendizagem, sob as perspectivas das diversas áreas de conhecimento que concorrem para tal fundamentação; e

7) *ser capaz de manter e intermediar boas relações interpessoais*: pelo papel que a qualidade das interações sociais tem no funcionamento dos grupos de pessoas constituídos para alcançar objetivos comuns, à medida que os aspectos afetivos e cognitivos de uma experiência podem favorecer ou dificultar a execução das atividades compartilhadas, mas, ainda, pelo papel da interação com o *outro* no processo de desenvolvimento dos sujeitos que atuam no curso.

Contudo, vale ressaltar que tais requisitos foram identificados em um dado contexto sócio-histórico, a partir dos referenciais teóricos e da experiência profissional do pesquisador. Isso evidencia a necessidade desses elementos indicados, como necessários para que o exercício das funções de Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática, sejam reavaliados e repensados, a depender do momento histórico e das circunstâncias que envolvem sua atuação profissional.

O mesmo se passa com as funções, e os grupos dessas, que foram indicadas por Franco (2002). Mesmo porque, a análise das informações, obtidas junto aos sujeitos da pesquisa, evidenciou que as atribuições, as responsabilidades, as ações e as intervenções, apreendidas na fala dos profissionais que atuam em contextos concretos, extrapolam o rol de funções preconizadas pelo referencial teórico. Embora, parte das

funções elencadas no levantamento teórico não tenha sido abordada pelos pesquisados.

O pesquisador acredita que os grupos de funções propostos na literatura devem ser cuidadosamente reavaliados e, até, repensados, com base em processos investigativos destinados à apreensão do que é realizado pelos gestores de curso no cotidiano institucional ou à proposição de outras possibilidades de atuação para o referido profissional, baseada em reflexões teóricas.

Esse movimento é interpretado pelo pesquisador como indispensável à composição de um rol de possibilidades de atuação que seja o mais abrangente possível, uma vez que o reconhecimento das possibilidades de atribuições, responsabilidades, ações e intervenções, que lhe podem caber, aumenta as chances de sucesso no desempenho das funções de Coordenador de Curso e, em decorrência, do curso que coordena.

O rol de funções apresentado neste relatório de pesquisa, ainda que tido como incompleto, configura-se em um extenso conjunto de afazeres a serem contemplados pelo profissional em questão. O que, conforme discutido no terceiro capítulo, requer, para o gestor de curso, uma equipe de apoio para auxiliá-lo em suas tarefas ou, ao menos, uma área de *staff* que viabilize a realização de suas funções.

Na proposta de alguns teóricos, esse parecer ser um ponto incoerente das idéias que discutem, com vistas ao recorte reducionista que fazem dos referenciais empresariais de gestão.

Nesse recorte, os teóricos indicam que o Coordenador de Curso Superior deve ser tido como um gerente, sob a ótica corporativa, responsável por atender os aspectos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais inerentes ao seu cargo. Mas, esquecem de fazer referência à necessidade de se ter equipe para gerenciar.

Faz-se tal ressalva porque, em geral, os Coordenadores de Curso têm à sua disposição somente a equipe pedagógica. Dessa forma, as demandas políticas, gerenciais e institucionais acabam sendo atendidas sem a colaboração de outros profissionais, o que, na percepção do pesquisador, culmina em dificultar o atendimento de tais demandas – seja na quantidade ou na qualidade.

Nesse contexto, cabe ressaltar o problema existente na relação entre as funções a serem desempenhadas e o tempo destinado pela Instituição de Ensino Superior (IES) para que essas sejam concretizadas.

Sob essa perspectiva de análise, a falta de consenso sobre a nomenclatura a

ser empregada para identificar o cargo de Coordenador de Curso parece ser irrelevante, uma vez que o aspecto mais importante é a definição e a veiculação, com clareza, das funções que lhe são indicadas pelas IES, ou auto-atribuídas pelo sujeito que ocupa esse cargo.

Mesmo porque, embora as instituições utilizem a mesma nomenclatura para identificar o cargo existente em sua estrutura organizacional, as indicações das funções que cabem ao referido profissional, atreladas às atribuições, às responsabilidades, às ações e às intervenções, podem variar radicalmente.

Assim, as IES devem possuir documentos institucionais indicando aquilo que se espera do Coordenador de Curso de Licenciatura em Matemática, da mesma forma que devem existir documentos que indiquem as demandas dos demais profissionais nela atuantes. Pois, nem sempre *o rótulo que se coloca em uma embalagem consegue expressar, com clareza, o que está em seu interior.*

Embora as demandas de atuação variem de acordo com o contexto no qual atue o Coordenador de Curso, o exercício da liderança configurou-se como uma das formas de atuação indispensáveis para o sucesso de um curso, principalmente, em períodos de transformação.

Nesse sentido, apesar de serem definidos distintos enfoques de resultados para suas ações e intervenções, tem-se que, independentemente da forma com que se agrupem as suas funções, todas elas acabam por objetivar, em última instância, desdobramentos na melhoria das "atividades" acadêmicas.

Com esse desdobramento adotado como objetivo, o pesquisador acredita ser necessário que o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática apresente conhecimentos, competências e habilidades que lhe dêem condições para se tornar um bom avaliador, sabendo lidar com critérios e instrumentos de avaliação, quanto aos riscos, possibilidades, desempenhos, resultados etc.

Tem-se em vista essa característica, por caber, a esse profissional, a avaliação do desempenho dos docentes que atuam no curso que gerencia, a adequação das propostas e das práticas formativas estabelecidos, as condições de ensino oferecidas pela IES, o perfil dos discentes, entre tantos outros enfoques de avaliação a serem contemplados para a obtenção de resultados esperados, por meio do processo educacional oferecido.

Contudo, dentre os conhecimentos necessários ao gestor do curso, estão os

construídos a partir da vivência desse profissional no contexto de licenciamento em questão, que devem lhe possibilitar a compreensão, em profundidade, da complexidade que envolve o processo formativo inicial do educador matemático e dos possíveis caminhos que levem à concretização do perfil de egresso almejado.

Dessa forma, o sujeito que ocupa o cargo de Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática deve, preferencialmente, ser licenciado em Matemática ou, ao menos, ter larga vivência nesse processo formativo – tanto em nível de quantidade quanto de qualidade – de maneira a lhe possibilitar a compreensão e a intervenção adequada no processo formativo inicial do educador matemático.

Essa indicação deve-se a três motivos: a importância evidenciada nas discussões teóricas sobre o papel da simetria invertida na qualificação profissional do educador; a possibilidade de se ter maior autonomia nas decisões a serem tomadas em momentos de embate ou diante da impossibilidade de se obter consenso entre os referenciais discutidos coletivamente; e a necessidade de se superar o senso comum pedagógico, que tanto compromete o processo de compreensão das fundamentações das práticas pedagógicas adotadas, ou em via de implementação.

No tocante à construção das propostas formativas do curso, dentre elas o Projeto Pedagógico do Curso, embora a construção desses elementos norteadores das atividades acadêmicas deva ocorrer de forma coletiva, discutida e compartilhada, cabe ao Coordenador do Curso o “tom” a ser utilizado pela “orquestra” pedagógica sob sua regência.

Desse modo, embora os objetivos a serem atingidos, os caminhos a serem percorridos e a forma de percorrê-los devam ser estabelecidos conjuntamente, o direcionamento e as concepções fundamentais, norteadoras da organização e do funcionamento do curso, acabam sendo indicadas pela coordenação. Atuação indispensável para que haja consonância entre os objetivos educativos concretizados em sala de aula, por meio das práticas pedagógicas adotadas pelos diversos docentes.

É, ainda, esse profissional que, em geral, realiza seleção de novos docentes e faz as indicações de contratação e de desligamento de profissionais que atuam no curso. Atuação, essa, que aponta para a influência do Coordenador de Curso no direcionamento dos processos de idealização, estruturação, implementação e transformação das propostas e das práticas formativas do curso.

Isso acaba concorrendo para o aumento do número de convergências de

referenciais em tais processos, favorecendo a consonância necessária para a organização e o funcionamento do curso em uma coerência dialógica. O que não significa ausência de pontos de divergência, mesmo porque, conforme discutido, são essas divergências que impulsionam o desenvolvimento e o aprimoramento dos grupos e de seus membros.

Contudo, dada a influência do referido profissional no direcionamento das dinâmicas acadêmicas, a troca recorrente de gestor dificulta a construção da identidade do curso, porque cada troca realizada gera modificações na forma de organização do curso e nos referenciais norteadores das propostas e das práticas educativas adotadas no desenvolvimento da formação inicial do educador matemático.

Pois, embora os documentos oficiais apresentem diretrizes norteadoras da organização do curso em questão, essas não se configuram em uma “camisa de força”, mas em referenciais que buscam estabelecer conhecimentos, competências e habilidades mínimos, necessários para o exercício pleno da docência.

Assim, a maneira de encaminhar o processo formativo e os objetivos adicionais para a qualificação profissional em questão são definidos na IES, sob a supervisão do Coordenador de Curso, garantindo a existência da diversidade de propostas, vinculadas às características regionais e institucionais pertinentes ao curso.

Ainda, as dificuldades decorrentes da troca do referido gestor podem ser agravadas pela falta de definições claras sobre os perfis profissionais desejados para a contratação do Coordenador de Curso e dos docentes. Perfis, esses, que devem ser condizentes com concepções e referenciais educacionais esboçados no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que devem ser reafirmados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Esses perfis devem, também, ser considerados nos processos avaliativos que buscam reconhecer a qualidade do processo formativo proporcionado. Processos que concorrem para a fundamentação das decisões relativas à manutenção ou à substituição dos docentes que compõem a equipe pedagógica do curso que comanda. O mesmo deve acontecer em relação ao sujeito que assume o papel de Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática.

O pesquisador considera importante reafirmar que não se está propondo a obtenção da hegemonia de concepções, mesmo porque isso seria incompatível com a concepção de homem que baliza a forma de pensar do pesquisador. Mas, ao menos, que se busquem convergências acerca dos pilares que vão sustentar o processo formativo

como um todo.

Em outras palavras, indica-se a necessidade de existir referenciais básicos comuns aos integrantes da equipe pedagógica. Por exemplo, as concepções sobre para que serve o curso de Licenciatura em Matemática, que professor de Matemática se pretende formar e como formar esse professor.

Para que o profissional em questão possa melhor direcionar a construção e a concretização das propostas do curso, o pesquisador entende que ele deve ser um profundo conhecedor dos documentos oficiais que demandam características do perfil de egresso a ser definido na IES.

Além das demandas dessa fonte de referências, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática deve acompanhar as discussões resultantes de investigações científicas, veiculadas pela literatura e em eventos acadêmicos, que tratam da formação de professores e, em especial, do professor de Matemática, bem como as demandas de formação docente oriundas da Educação Básica.

Nesse contexto, o gestor do curso em questão deve apropriar-se ou participar das discussões acerca das concepções teóricas produzidas no âmbito da Educação Matemática, principalmente, nos aspectos ligados à utilização da Matemática como instrumento da formação do educando para a vida, preparando-o para exercer sua cidadania de forma atuante e crítica.

Em outras palavras, pela influência das concepções de um sujeito sobre suas ações, o Coordenador de Curso da Licenciatura em Matemática deve ser alguém que acredite, e seja capaz de conduzir seus liderados – professores, alunos e equipe técnico-administrativa – a acreditarem, em referenciais educacionais de vanguarda, condizentes com as características que se pretenda auxiliar o sujeito-educando a construir.

Contudo, na condição de Coordenador de Curso, o educador deve conhecer a Matemática e seus fundamentos, as possibilidades e os recursos pedagógicos disponíveis para ensiná-la e os fundamentos da Educação – construídos a partir de conhecimentos produzidos pelas diversas áreas de conhecimento, como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, entre outras. Uma vez que, acima de tudo ele é um Educador.

Dada a complexidade que envolve a atuação do Coordenador de Curso e a amplitude abarcada por ela, o pesquisador acredita que esse gestor deve possuir uma qualificação profissional obtida em espaços de discussões formais. Isso, com o objetivo de lhe possibilitar ou auxiliar na construção de conhecimentos, competências e habilidades

que lhe favoreçam o exercício de suas funções.

Mesmo que parte desses fatores tenha sido trabalhada nos processos formativos de graduação e/ou pós-graduação, o pesquisador entende ser necessário que o referido profissional participe de processos formativos preparatórios para o exercício da coordenação de curso de graduação, inclusive sob a perspectiva dos aspectos pedagógicos inerentes às suas funções.

Ainda, faz-se necessária a constituição de espaços que viabilizem os diálogos, os debates, a socialização de informações e as discussões sobre as experiências profissionais vivenciados pelos Coordenadores de Curso no exercício de suas funções. Esses encontros podem, inclusive, possibilitar a teorização sobre o tema, apoiada em reflexões e estudos sistematizados a partir da análise de práticas implementadas na gestão de curso.

Assim, o pesquisador acredita que se deva organizar espaços de formação que tenham em foco as especificidades da atuação e da complexidade que envolvem o desempenho das funções de Coordenador de Curso. Isso, com o intuito de proporcionar, aos referidos profissionais, maior clareza sobre o papel que lhes cabe na IES e no gerenciamento do curso.

Nesse contexto, ainda, podem-se ter facilitados os processos de revisão e/ou de reformulação do papel desse profissional diante da organização e do funcionamento do curso. Processos, esses, desencadeados por demandas oficiais, acadêmicas, institucionais e pessoais, dos sujeitos atuantes no curso.

A qualificação profissional do Coordenador de Curso Superior, inclusive o da Licenciatura em Matemática, é uma grande preocupação do pesquisador, à medida que, em geral, esse profissional aprende seu papel ao procurar atender as demandas de atuação que se apresentam a ele na organização e no funcionamento do curso sob sua responsabilidade.

Ainda, vale ressaltar que nem sempre tais profissionais são licenciados, mas sim, bacharéis com pós-graduação desvinculada de discussões educacionais. No caso da Matemática, o Coordenador de Curso pode ser um bacharel com mestrado e/ou doutorado relacionados à Matemática Pura.

Com relação ao tipo de contexto formativo, sejam em cursos de pós-graduação, grupos de estudos, fóruns etc., deve-se refletir qual desses contextos se tornaria o mais adequado para atender o propósito exposto. Decisão, essa, que não

encontra subsídios na presente pesquisa.

Por fim, o pesquisador acredita ser importante destacar que as informações sistematizadas, discutidas e apresentadas neste relatório de pesquisa podem concorrer para as reflexões dos profissionais que atuam como Coordenadores de Curso, principalmente, nas Licenciaturas em Matemática.

Mas, com certeza, a realização desta pesquisa possibilitou o aprimoramento intelectual e profissional do pesquisador, inclusive, no tocante à redescoberta dos meandros da língua portuguesa, o que tornou o processo de pesquisa uma fonte de satisfação pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores do ensino superior: características de qualidade*. 1999. Tese de doutorado em Psicologia da Educação – PUC-SP, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) *Coordenador pedagógico e a formação docente*. 6. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005. p. 77-87.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.) *Henri Wallon: psicologia e educação*. 3. ed. São Paulo: LOYOLA, 2003. p. 71-87.
- BOCHNIAK, Regina. Formação de professores, novas tecnologias, interdisciplinaridade e pesquisa: algumas questões que se apresentam aos sujeitos da história, na atualidade. In: QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.) *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 57-84.
- BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.) *Tendências internacionais em formação de professores de Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 5-26. (Coleção Tendências em Educação Matemática)
- BORBA, Marcelo C. Tecnologias informáticas na Educação Matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 285-295.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação n.º 9, de 2001a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 4 out. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação n.º 21, de 2001b. *Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 4 out. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação n.º 1302, de 2001c. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os*

Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 4 out. 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 4 out. 2005.
- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.) *Coordenador pedagógico e a formação docente.* 6. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005. p. 55-62.
- BUENO, Silveira. *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa.* São Paulo: FTD, 2001.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação,* São Paulo, n. 6, p. 9-27, jun. 1998.
- CARDOSO, Wille Muriel. *Serviço educacional: o que os coordenadores de cursos devem saber, primariamente.* Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.* 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CASTELLAN, Yonne. *Introdução à psicologia social.* São Paulo: Vértice, 1987.
- CAVALHEIRO, Andréia. *Competências dos coordenadores de curso em Instituições de Ensino Superior.* Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- CHACÓN, Inés Ma Gómez. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática.* Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* 8. ed. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 2004.
- COSTA, Adriano Ribeiro da. *O coordenador e a gestão da Instituição de Ensino Superior: em busca de mudanças.* Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- CURY, Helena Noronha. A formação dos formadores de professores de Matemática. In: CURY, Helena Noronha (Org.). *Formação de Professores de Matemática: uma visão multifacetada.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 11-28.
- CURY, Helena Noronha et al. Introdução. In: CURY, Helena Noronha (Org.). *Formação de Professores de Matemática: uma visão multifacetada.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 7-10.
- DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setúbal S. e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valores das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FIORENTINI, Dario. Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.) *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 7-16.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores)
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (Org.) *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 127-160. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)
- FRANCO, Édson. Funções do Coordenador de Curso: como "construir" o coordenador ideal. *ABMES Cadernos*, Brasília, n. 8, p. 7-52, 2002.
- GAZZETTA, Maria Cecília. *Coordenação de cursos no ensino superior*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- GONÇALVES, Elisandra Pereira. *O "construir" o coordenador ideal, com base em experiência vivida*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- GUERRA, Miguel Santos. *Arqueologia dos sentimentos: estratégias para uma educação de afeto*. 1. ed. Porto, Portugal: ASA, 2006.
- GUIMARÃES, Luiz Fernando Gomes. *Gestor ou coordenador de curso?*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: LOYOLA, 2004. p. 95-118.
- HAAS, Célia Maria. Ressignificando o papel do coordenador de curso. In: QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.) *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 103-125.
- HELUY, Miguel Mubárack. *Coordenador: gestor ou coach/mentoring?*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss. São Paulo: Instituto Antônio Houaiss - Objetiva, 2001. 1 CD-ROM
- HUNTER, James C. *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. 18. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)
- JARAMILLO, Diana. Processos metacognitivos na (re)construção do ideário pedagógico de licenciados em Matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.) *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 87-120.

- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1981.
- LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sergio. (Org.) *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-37.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento da pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2003.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Org.) *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 79-94.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 3. ed. São Paulo: LOYOLA, 2003. p. 9-18.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- MARQUES, Renato. *Coordenador com visão de gerente*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes de professores de matemática em um contexto de inovação curricular. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. (Org.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 33-48.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Brasília: [s.n.], 2006.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- NUNES, Daltro José. *Os super coordenadores de cursos*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org). *Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005. p. 17-26.
- PEREZ, Geraldo. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 263-282.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). *Coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005, p. 7-15.
- PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In: BROWN, Margareth et al. (Org.) *Educação Matemática*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

- PREAL. *Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina*. [S.l.:s.n.], 2006.
- RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2003.
- RODRIGUES, Manuela Carvalho; FERRÃO, Luís Barata. *Formação pedagógica dos formadores*. 6. ed. Lisboa, Portugal: Lidel, 2006.
- ROGERS, Carl Ransom. *Liberdade para aprender em nossa década*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SILVA, Paulo Roberto da. *Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.) *Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3. ed. São Paulo: LOYOLA, 2005, p. 93-112.
- SUHR, Inge Renate Froese. *A função pedagógica do coordenador de curso*. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 13, 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, 209-243, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, [S.l.], n. 4, 215-234, 1991.
- THOMPSON, Alba Gonzales. A Relação entre Concepções de Matemática e de Ensino de Matemática de Professores na Prática Pedagógica. *Zetetiké – CEMPEM – FE/UNICAMP*. Campinas, 5 (8): 11-44, jul./dez., 1997.
- VICENTINI, Adriana Alves F. et al. O coordenador pedagógico e a comunidade escolar. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Org.) *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas: Graf. FE, 2006, p. 175-180.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ANEXOS

Anexo A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Tópicos norteadores da entrevista com os Coordenadores de Curso da Licenciatura em Matemática

1) Enfoques que buscam identificar elementos relacionados ao desenvolvimento das ações desse Coordenador.

a) Concepção de aluno de curso de Licenciatura em Matemática;

b) Concepção de professor de Matemática;

c) Concepção sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Matemática para a formação inicial do professor de Matemática;

2) Enfoque que busca identificar as concepções de atuação como Coordenador.

a) Concepção sobre sua atuação na formação inicial do futuro professor de Matemática;

Anexo B

ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR "A"

PESQUISADOR: *Qual a sua concepção de aluno?*

ENTREVISTADO: Do aluno que eu tenho aqui ou de um aluno ideal?

PESQUISADOR: *De um aluno geral, qual a sua concepção?*

ENTREVISTADO: Para um curso de licenciatura, um aluno ideal seria aquele que realmente está aqui para se transformar num professor de matemática. Ele deveria estar no curso com essa intenção, mas não costuma ser o que acontece. Muitos vêm porque trabalham em banco ou numa empresa e precisam de um título de curso superior etc. Essa é uma grande dificuldade que existe mesmo na USP, onde já trabalhei, fui da comissão coordenadora da licenciatura. Muitos alunos julgam ser um curso menos difícil, um pouco mais curto, e vêm para ter um título de Ensino Superior. O ideal seria um aluno que de fato quisesse se transformar em professor. Nós temos uma porcentagem grande desses, e são os melhores alunos. Existe um problema da formação geral do aluno, uma Educação Básica muito ruim. Nós temos alunos aqui egressos da escola pública e eles têm uma formação péssima, infelizmente. Então é muito difícil trazê-los para um nível de conhecimento adequado. Fazemos o possível, mas essa dificuldade é grande.

PESQUISADOR: *A senhora vê alguma diferença desse aluno para outros, por exemplo, da Educação Básica? Quais as diferenças que a senhora consegue perceber entre esses alunos?*

ENTREVISTADO: A postura deles em geral. Eles são mais adultos. Em geral, até a Educação Básica, eles são meio sustentados pelos pais. Aqui, na Matemática em particular, em geral eles trabalham, pagam o próprio curso, então são mais interessados, levam o curso mais a sério. Eu acho que na Educação Básica ele ainda é meio adolescente, a postura tem uma porção de diferenças, na vontade de aprender, na seriedade em assistir a aula.

PESQUISADOR: *E isso interfere no processo ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Sem dúvida, a motivação é outra, a postura frente às aulas é outra. Ele reivindica mais, ele precisa passar porque ele está pagando. Ele exige mais do professor, se tem professor que não agrada, não ensina, eles reclamam, com muita justiça, tem essa diferença. Nunca dei aula na Educação Básica. Trabalho muito com professores da Educação Básica. Na sala de aula não, por isso eu estou dizendo o que eu imagino, não é uma experiência própria. Eu nunca trabalhei em uma dessa. Minha experiência nesse nível de ensino é só como estudante.

PESQUISADOR: *Qual a sua concepção de professor de matemática?*

ENTREVISTADO: Professor de Educação Básica?

PESQUISADOR: *Isso.*

ENTREVISTADO: O professor precisa ter uma consciência plena que no mundo atual a Matemática é cada vez mais importante. Está interferindo em todas as outras ciências. A gente vê avanços nas sociedades nas áreas de biomatemática, na parte de estatística, na parte financeira, na biologia, na medicina, nos diagnósticos, em definição de imagem, de ultrassom, de ressonância magnética. Então a matemática esta permeando a vida, em especial na tecnologia, toda a parte computacional. O professor deve ter essa noção para poder responder quando o aluno pergunta: "Porque eu tenho que aprender equação do segundo grau? Para que eu tenho que aprender a fazer contas se tem a máquina de calcular?" Aquela coisa toda! A coisa que eu mais gostaria, que eu insisto com os meus alunos, é que eles saíssem daqui com uma resposta muito pronta para isso. A matemática nunca foi tão importante nos estudos de todas as outras ciências como agora. Simplesmente por causa dessa tecnologia computacional que está permeando tudo, existem doutorados em matemática em definição de imagens de tomografia e coisas assim. Você consegue ver que a definição de imagens é uma coisa matemática. Então, que o professor tenha essa consciência de estar trabalhando com uma ciência extremamente importante na vida da sociedade atual. Fora isso, as coisas genéricas de professor, deve-se respeitar essa ciência como importante, gostar dela. Se não gostar, você não será um bom professor de matemática. Gostar de Matemática assim, gostar dos métodos que a Matemática utiliza, que é o raciocínio lógico dedutivo, que é abstração, isso é gostar da Matemática. E aí, ele é capaz de ensinar, e fora isso, obviamente, ele tem que dominar o conteúdo muito bem. Tem que saber muito mais do que ensina, essa é a pura verdade. Precisa respeitar o aluno como cidadão, e eu aí há todas aquelas competências que qualquer professor deve ter como educador. Agora, da Matemática em si, é isso, ele tem que ser um apreciador da matemática e um respeitador da importância dessa ciência.

PESQUISADOR: *Poderíamos falar um pouco mais dessas outras questões que a senhora acha importantes, além do conhecimento da matemática efetivamente, das competências gerais do professor?*

ENTREVISTADO: Bom, eu sei você tem essa parte da educação em que eu não sou muito versada. No meu ponto de vista, deve-se respeitar o aluno, identificar suas dificuldades, sentir se eles estão aprendendo. Se não estão, tentar mudar a linguagem. Eu como professora, às vezes não consigo ensinar uma coisa, estou usando uma linguagem que não atinge o aluno. Você pode mudar a linguagem, a abordagem, motivar, trazer coisas do cotidiano para dentro da sala de aula, tem que trazer, sempre, mostrar onde essas coisas são utilizadas, em que outras áreas da ciência você pode utilizar aquilo que você está aprendendo. Acho que essencialmente é isso, é você perceber o seu aluno, olhar para ele, perceber o seu aluno, perceber se ele está entendendo, se não está. Tentar identificar o porquê de não estar se comunicando com ele. E, claro, saber avaliar o conhecimento do aluno, porque você precisa ter esse retorno, saber se ele está aprendendo ou não. Com essa avaliação, pode-se modificar a aula. Eu já vivenciei muito isso. Eu fazia questionários com os alunos. Uma vez, num dos questionários, um dos alunos dizia que eu repetia muito a mesma coisa. Naquele afã de ensinar eu era repetitiva, e isso era uma coisa negativa. Então eu parei de repetir, eu passei a me policiar, falar uma vez, dar tempo, olhar para eles, deixar amadurecer, pensar, e esperar perguntas antes de repetir. Acho que é isso, é uma sensibilidade daquela sala com a qual você está lidando.

PESQUISADOR: *Como o curso de licenciatura pode contribuir para a formação dessas competências, na formação inicial do futuro professor?*

ENTREVISTADO: Primeiro existe a parte formal. Você tem as disciplinas didático-pedagógicas. São a didática, a psicologia da educação, em que o aluno aprende como o conhecimento é adquirido. Você tem as disciplinas formais que lidam com esses aspectos todos da aprendizagem, e atualmente nós temos até disciplinas novas. Nós temos aqui, nós introduzimos uma disciplina que se chama avaliação do ensino, que não era tratada especificamente para o ensino de matemática. É uma técnica de avaliação que ele pode ter na sala de aula. Nós temos agora educação de jovens e adultos, educação inclusiva. Isso porque, atualmente, nas escolas públicas, você tem alunos jovens e adultos, assim como deficientes – auditivos. Esses aspectos são tratados em disciplinas formais, então, deve-se ter essas disciplinas formais que tentam tratar esses aspectos. No mais, eu acho que é a postura de cada professor em cada sala de aula. Você tem que ser um exemplo para o seu aluno, a sua aula tem que ensinar o aluno a dar aula. Acho que todos os professores de um curso de licenciatura têm que ter isso muito presente, porque é o exemplo é grande. Eu acho, eu sempre digo para os meus alunos que é uma coisa que as pessoas não pensam, qualquer pessoa, em qualquer país, o contato maior que ele tem é com o professor. Você pode pensar na sua vida. O profissional com o qual você teve contato a maior parte da sua vida, mais até do que com os seus pais, irmãos, foi o professor. A maior parte do seu dia você passa com os professores. Então, eu acho que o professor é o grande exemplo, ele tem que tomar cuidado com a sua exposição.

PESQUISADOR: *Pelo que eu estou entendendo da sua fala, o professor ajuda na formação que vai muito além do conhecimento.*

ENTREVISTADO: Sem dúvida.

PESQUISADOR: *Na sua condição de coordenador, como é que você consegue auxiliar no processo de formação desse professor?*

ENTREVISTADO: Bom! Eu faço reunião com os meus professores, colocando, discutindo. Eu tenho representantes de classe, eu faço reuniões com os representantes de classe. Eles me trazem problemas. Por exemplo, às vezes o aluno não consegue falar com o professor que está na sala de aula. Então, eu posso servir como intermediadora, eu posso entender o aluno, a dificuldade dele, e passar isso para o professor. Qualquer dificuldade de relacionamento, de aprendizagem. E no mais é isso, eu faço reuniões. Eu estou conversando diariamente com os meus professores, e procuro deixar todas as disciplinas agrupadas num mesmo período. Temos todas as disciplinas de manhã. Antigamente, as pedagógicas eram dadas aos sábados, agora nós mudamos, trouxemos para dentro da semana. Todos os professores estão numa mesma sala de professores, todos convivem, nós temos reuniões grandes com todos eles. Então, eu acho que o coordenador é um intermediador entre os diversos professores, quer dizer, você pode proporcionar uma convivência entre todos os professores, a conversa, a troca de experiências, e entre alunos e professor. O coordenador no fundo é um intermediador de todas as facetas que estão aí no curso. Além de, claro, você ter uma certa autoridade. Eu discuto junto com meus professores, mas no final eu decido toda a estrutura curricular, decido bibliografia, junto com eles, mas, digamos, a palavra final é minha. O coordenador também tem esse papel, de zelar pelo seu curso. Se as bibliografias estão atualizadas, se são consistentes, se as disciplinas correlatas são dadas de forma adequada. E colocar em contato os professores de disciplinas correlatas. Essa organização do curso é papel meu, sem dúvida.

PESQUISADOR: *A senhora acabou falando da transferência de disciplinas pedagógicas de sábado para o meio da semana, qual foi o intuito desse movimento?*

ENTREVISTADO: De ter todo mundo junto. Justamente, por que era uma coisa assim, tinha dicotomia, as disciplinas de conteúdo específico eram aqui, as disciplinas de conteúdo pedagógico estavam lá, eles eram até de outra unidade, eram da Faculdade de Letras, não eram dessa unidade. Tudo bem eles são alocados lá, mas agora eles vêm dar aula aqui no meu prédio, na sala de aula onde ele assiste a todas as outras aulas, então ele tem Cálculo I, Psicologia, Álgebra, para ver se você cria esse conjunto para o aluno perceber que o conteúdo específico não está desvinculado da Didática ou da Psicologia da Educação. É justamente para servir para esse exemplo que eu te disse ser consistente. Porque se você põe essa coisa separada o seu exemplo não é consistente. Você está dizendo uma coisa e ele está aprendendo Didática, está aqui é uma coisa separada, Cálculo I está aqui, a idéia é concretizar esse exemplo global que eu pretendo dar.

PESQUISADOR: *Na sua fala eu percebo que tem a preocupação com o cognitivo do aluno, mas não é só isso, eu percebo que tem mais, é impressão minha ou tem preocupação com outras dimensões do aluno?*

ENTREVISTADO: Sem dúvida, claro. Até atende aos problemas pessoais do aluno, e faz parte das atribuições do coordenador. Você tem que zelar pelo bom clima do curso, da sala, então eu acho que você tem que atender o aluno em todos os aspectos que ele precise. Nós tentamos fazer isso aqui, de alguma forma. Desde problemas pessoais até essa formação geral, esta universidade é XXXXX, então ela tem toda uma moral, uma missão educadora. Então você tem que imbuir o aluno de uma coisa, não de religiosidade, mas de algo espiritualista maior, humanitária. Isso você faz com esse exemplo que eu te disse, saber qual é a postura de cada professor na sala de aula.

PESQUISADOR: *E esse atendimento mais geral é o que a senhora acha que é pertinente só ao coordenador, algo que o professor poderia ...*

ENTREVISTADO: Acho que qualquer professor. É o exemplo do professor na sala de aula. Qualquer professor tem que agir assim. Claro, você não consegue sempre, mas a orientação deve ser essa. Se o meu aluno sair daqui, ele pode ser super-bem formado em conteúdos matemáticos, mas se o professor não tiver essa sensibilidade de enxergar o aluno dele, e se colocar como uma pessoa respeitável, admirada dentro da sala de aula, ele não consegue ensinar, não adianta. É necessário ter autoridade sim, ser admirado nesse sentido, você é superior em conhecimento, você é superior em organização, porque é mesmo, e o aluno precisa disso. O professor não é um igual, mas é um parceiro na aprendizagem.

PESQUISADOR: *Quando a senhora falou da questão de perceber aluno, os problemas familiares etc. Qual a relação que a senhora faz dessas questões com o processo ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Não sei se eu entendi bem a sua pergunta. Claro que há exemplos. Uma aluna excelente cuja mãe morreu durante o semestre, a menina degingolou. É obvio que com problemas pessoais ou bloqueios psicológicos, se ela

tem medo de um professor, eles influenciam a aprendizagem dela. Não tenho dúvida nenhuma quanto a isso. Tem aluno aqui que entra na sala para prova com determinado professor e chora em todas as provas, não consegue fazer. Não tenho dúvida de que existem fatores outros que interferem na aprendizagem, além do conhecimento daquele conteúdo específico. Interfere sim, e aí a idéia é tentar minimizar. Claro que você não tem uma estrutura, não tem um atendimento psicológico para o aluno. Mas pode-se minimizar sim, tirar aquele aluno da situação problema e tentar colocá-lo numa situação mais tranqüila, fazer uma prova separada ou mudar de professor, sei lá, acho que você pode tentar minimizar, aparar as arestas que estão dificultando isso.

PESQUISADOR: *A senhora saberia me dizer o que ajudou nessa construção das suas concepções?*

ENTREVISTADO: Vivência. E leitura, claro, você tem a formação formal, mas para mim, é a vivência. Eu sou outra pessoa, eu olho o aluno de uma forma diferente do que quando eu comecei a lecionar, embora a minha, digamos, a formação formal fosse a mesma. Depois fiz mestrado, doutorado, mas aí o mestrado, o doutorado foi em conteúdos específicos, matemática pura, nunca fiz nada em educação. Eu sou uma leiga em educação, mesmo em Educação Matemática, eu não sou leiga no ensino porque eu trabalho com o ensino, eu edito uma revista para professores de matemática, mas assim, baseada na minha vivência de ensino. Eu trabalhei muito com professores de Educação Básica, coordenei um projeto da Vida, trabalhei no MEC. O meu contato com os professores de matemática de escolas públicas é muito grande. Eu acho assim, uma observação cuidadosa do ensino de matemática no país. Vivência e observar, você tem que ter a disposição para olhar o que está acontecendo e interpretar.

PESQUISADOR: *As questões desencadeadoras dos focos de explanação já acabaram. Eu gostaria de saber se a senhora gostaria de acrescentar alguma coisa dentro desse contexto que foi apresentando aqui?*

ENTREVISTADO: Acho que não. Todos os coordenadores de curso de matemática de formação de professores de Matemática têm que ter em mente o problema enorme que é o ensino de matemática neste país. Pelo MEC, eu viajei pelo Brasil inteiro. Então é assim, a ignorância matemática neste país é imensa. A formação dos professores é muito ruim no geral, você encontra professores que fazem barbaridade na sala de aula, porque ele teve má formação. Acho que os educadores em matemática precisam ter isso em mente, não adianta tampar o sol com a peneira. Você vê olimpíada brasileira da escola pública, há bons resultados, isso mobilizou uma porção de escolas, conheço professores que faziam plantão aos sábados etc. Mas a dificuldade é imensa, e no geral o resultado foi péssimo. Ele é bom quando que você olha isoladamente, você detectou talentos de matemática, detectou bons professores jogados por esse Brasil afora por mera vontade pessoal mesmo de melhorar e tudo mais, nisso foi muito bom. Mas não vamos negar que o resultado da avaliação é horrível. O ensino está péssimo, e está péssimo porque a formação de professores é péssima. As pessoas devem estar bem alertas para isso, tentar perceber e fazer o possível para ajudar a melhorar isso.

PESQUISADOR: *Só uma coisa que agora me surgiu. A senhora falou da importância da vivência nesse processo da construção, até mesmo profissional. Mas agora, na sua última fala, parece que há outra preocupação com essa formação, que a vivência vai depender um pouco do que se tem na formação inicial, ou não?*

ENTREVISTADO: Ah, sim, também.

PESQUISADOR: *Porque na sua fala "vieram alguns professores" que estão em sala e não conseguem modificar suas práticas?*

ENTREVISTADO: E outros se esforçam. Você tem professores com a mesma formação ruim, mas um deles melhora muito, com esforço sobre-humano, e consegue premiar o aluno dele numa escola, numa olimpíada que envolve aluno do Brasil inteiro. Então, acho que existem também a garra pessoal, as individualidades de cada um. Embora você tenha uma formação ruim, você pode tentar procurar curso. Porque os professores procuram cursos, procuram livros, sei lá, e vão, e procuram a Sociedade Brasileira de Matemática, e procuram participar de encontros. Bom! Há os que lutam mais, e claro que existem os acomodados.

PESQUISADOR: *A senhora gostaria de acrescentar alguma coisa?*

ENTREVISTADO: Não.

FIM DA ENTREVISTA

Anexo C

ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR "B"

PESQUISADOR: *Em um primeiro momento, professor, eu pretendo entender um pouco qual a sua concepção de aluno como um todo.*

ENTREVISTADO: O aluno em geral ou o aluno da Instituição?

PESQUISADOR: *Neste primeiro momento, em geral.*

ENTREVISTADO: O aluno e o professor vão fazer um trabalho recíproco de aprendizagem e ensino. Essa é a minha concepção geral daquele que troca conhecimento com o professor. O aluno recebe, mas também vai ajudar o professor até a dar rumos à sua aula, à sua disciplina e ao conteúdo que ele precisa ensinar.

PESQUISADOR: *Essa concepção caberia em uma concepção de aluno de licenciatura em Matemática? Seria a mesma coisa que você acaba pensando, seria um pouco mais, seria um pouco diferente, o que seria?*

ENTREVISTADO: Particularmente, o aluno de licenciatura em matemática precisa interagir mais, na licenciatura. Há uma parte pedagógica em que o aluno vai discutir, trabalhar com o professor as questões, em especial as metodológicas e de ensino. Então, esse aluno é um ser participante.

PESQUISADOR: *Você encontra esse aluno no curso que você coordena?*

ENTREVISTADO: Encontro. Não é a maioria, mas ele está lá, sim. Não sei se você quer que eu fale já como é o aluno da instituição.

PESQUISADOR: *Pode falar, por favor.*

ENTREVISTADO: A grande maioria dos alunos desta instituição traz grandes dificuldades, não só no ensino de Matemática recebido no ensino fundamental e médio, no básico, mas até de fala, de escrita. Temos que dar um tratamento bem diferente para esse tipo de aluno, como a gente diz, pegar no colo, realmente. Mas encontramos, sim, aquele aluno que é participante, está convicto da sua escolha como professor em Matemática e que atua de forma diferente.

PESQUISADOR: *Eu queria saber qual é a sua concepção de professor de Matemática?*

ENTREVISTADO: Há um professor que a gente encontra na rede pública e na rede privada. Em geral, sisudo, acha que Matemática tem que ser passada da forma como ele aprendeu, há 20, 30 anos, que é aquela forma teórica, sem conceitos ou notas históricas. Por isso talvez seja uma disciplina que não parece interessante. Na minha concepção, esse professor deveria ser aquele que dá à Matemática um sentido e tenta interagir com seus alunos, que procura passar aos alunos as razões históricas do surgimento, o porquê daquele conteúdo.

PESQUISADOR: *Então, é um professor muito mais preocupado com o sentido da Matemática?*

ENTREVISTADO: Exato. Preocupa-se em tornar a Matemática mais interessante. O contrário disso é bem fácil de ver, em qualquer instituição. Qual a disciplina que você não gosta? Matemática.

PESQUISADOR: *Como um curso de licenciatura pode contribuir para a formação inicial do professor de Matemática?*

ENTREVISTADO: Acredito que, em primeiro lugar, com novas metodologias de ensino. Por exemplo, procuramos utilizar ferramentas de apoio, como ambientes virtuais, *softwares* de Matemática, projetor multimídia etc. Tudo para acrescentar a esse aluno, até o conhecimento, a acuidade visual naquela disciplina. Claro, quando é possível, há partes da Matemática em que não dá para fazer isso. Mas na Geometria, temos o *software* Cabri, que é interessantíssimo como apoio de ensino de geometria, o *Sketpad*. A licenciatura deve acrescentar ao professor novas formas e metodologias de ensino para ele bem exercer a sua função, lá no ensino básico. Tudo sem tirar o mérito das disciplinas pedagógicas, a instrumentação, o próprio estágio e a didática, etc.

PESQUISADOR: *Como você acha que essas disciplinas pedagógicas contribuem para a formação? Quando você assinalou as novas metodologias, trabalhar com metodologias diferenciadas, trazendo um rol maior, essas disciplinas contribuem?*

ENTREVISTADO: Sim. Nós procuramos aqui, falando desta instituição, colocar dentro das disciplinas a utilização dessas ferramentas de apoio.

PESQUISADOR: *Quando a gente conversa com o aluno de ensino fundamental, de ensino médio, que ele diz que não gosta de Matemática. Você acha que isso interfere no processo ensino/aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Com certeza. É aquela velha história. Você já chega com pré-conceito de uma coisa, já fica com um pé atrás, não é assim? No dia-a-dia a gente vê muito disso. Às vezes você não vai com a cara da pessoa, fica com um pé atrás. Depois, com o passar do tempo, você conhece a pessoa, gosta dela, pronto: resolveu o problema. Acontece com a Matemática, claro. O aluno recebe informações, às vezes, de outros alunos adiantados, "puxa mais isso é muito difícil", "matemática não dá", "não consigo". Então ele chega no curso com pré-conceito. E isso interfere. É preciso motivar esses alunos.

PESQUISADOR: *Na condição de coordenador, como você contribui para a formação do futuro professor de Matemática?*

ENTREVISTADO: Puxa vida. Eu procuro manter o curso atualizado, no seu projeto pedagógico, fazendo reuniões constantes com os professores, discutindo bastante sobre os objetivos do curso, perfil do profissional que nós queremos formar, como que as disciplinas são inseridas dentro desse curso, se existe alguma coisa que a gente pode acrescentar ou suprimir. Acho que a contribuição maior que eu dou é essa, procurando manter o curso sempre atualizado de acordo com as necessidades, principalmente regionais. Claro, globais também, mas mais na região, de acordo com o aluno, procuramos dar a ele a formação que pensamos ser a melhor para ele desenvolver seu trabalho na região, no caso, na de São Paulo.

PESQUISADOR: *Mais alguma coisa a acrescentar nessa direção?*

ENTREVISTADO: Também se procura orientar as pessoas de modo adequado, até na utilização das ferramentas pedagógicas que eu mencionei. O coordenador ele é o intermediário entre os professores, os alunos e a administração superior. É o encarregado de levar a ela requerimentos, solicitações, necessidades de professores e alunos para que o curso flua de forma harmônica. Para conseguir, por exemplo, um laboratório, materiais específicos, e por aí vai.

PESQUISADOR: *Uma das grandes preocupações com o ensino é a questão da dimensão cognitiva, o que o aluno vai aprender. Você acha que há alguma outra dimensão do aluno da graduação, da licenciatura em Matemática, que deve ser considerada nesse processo educacional?*

ENTREVISTADO: Sim, claro, além da cognitiva temos que pensar também no que esse aluno vai fazer, habilidades que terá, ou até mesmo no seu modo de atuação como cidadão. Eu acho que é um conjunto. Não é só o conhecimento matemático específico do que ele vai ensinar. A universidade precisa se preocupar não só em fornecer a parte teórica para esse aluno, mas todo o aparato para que ele possa ser um cidadão.

PESQUISADOR: *Quando você fala da sua concepção de aluno, da concepção de aluno de licenciatura em Matemática, como essas concepções vão se formando para você, como elas se formaram?*

ENTREVISTADO: Puxa vida! Bem, claro pela experiência que eu tenho, como professor, coordenador, leituras, vários livros, não sei também, a equipe, para que lado você está tentando levar...

PESQUISADOR: *O que você acha que contribuiu para a formação do teu conceito de aluno?*

ENTREVISTADO: Isso posso dizer que começou desde a minha graduação, até antes, no ginásio, porque eu via os professores às vezes motivados, às vezes até com salário que os desmotivavam. Por vezes não possuíam, não o domínio, mas a concepção do que é ensinar Matemática. Eles não tinham como passar a Matemática, apenas passavam teoria, mas não o sentimento matemático. Então isso vem comigo desde o ginásio, o ensino básico, até na graduação, onde você tem professores que odeia, que simplesmente dão aulas de costas. Meu conceito de aluno foi surgindo desde então. Claro, e também com a experiência profissional como professor sentindo o que os alunos necessitam, ouvindo muitos alunos, ouvindo outros professores. Acho que é a composição de tudo isso.

PESQUISADOR: *O que você entende por sentimento matemático?*

ENTREVISTADO: É voltando para aquilo que eu estava falando no início. Você não apenas, por exemplo, sabe resolver uma equação, mas sabe para que serve essa equação, onde ela está inserida no seu dia-a-dia. Você tem a Matemática como uma forma de ajudar no cotidiano, não somente como uma coisa que você sabe fazer numa folha de papel, mas algo que te habilite a solucionar problemas na vida diária.

PESQUISADOR: *Aplicação dos conceitos de Matemática?*

ENTREVISTADO: Exatamente. Porque a Matemática é tudo, é a ciência mãe. Então, se você souber usá-la bem, ela te auxilia muito inclusive na expressão escrita, na expressão oral. Quem sabe bem os conceitos matemáticos, o que é um teorema, um lema etc. vai ter boa expressão escrita e oral.

PESQUISADOR: *Você está dizendo que a Matemática acaba contribuindo para o desenvolvimento geral?*

ENTREVISTADO: Claro, com certeza.

PESQUISADOR: *Você gostaria de acrescentar alguma coisa em relação às concepções questionadas?*

ENTREVISTADO: Gostaria de falar que como coordenador de curso, às vezes fica "um pouco perdido", entre aspas, porque percebe que entre os alunos que chegam, boa parte está ali somente para ter uma profissão, uma forma de levar a vida, de ganhar recursos financeiros. Isso é triste, porque eles não estão interessados realmente no conhecimento, numa forma de desenvolvimento intelectual, moral. Mas, como educador, como professor, dou a volta por cima: tenho que continuar o meu trabalho. Meu trabalho é ensinar, eu adoro isso, e quero realmente passar da forma como eu sinto – principalmente a matemática – para esses alunos, e que eles sejam então compactuantes.

PESQUISADOR: *Você vê diferença entre o aluno, por exemplo, da graduação, da licenciatura em Matemática e os alunos de educação básica?*

ENTREVISTADO: Diferença entre alunos.....

PESQUISADOR: *Que tipo de diferença você encontra, você percebe entre os alunos da educação básica e da licenciatura?*

ENTREVISTADO: A principal diferença é a maturidade. Acredito que os alunos de licenciatura estão um pouco mais maduros, um pouco mais prontos para receber uma gama grande de informações. Claro, sempre existem aqueles, como eu falei há pouco, que entristecem a gente. No que se refere à dificuldade, aos problemas que eles têm, acho que são os mesmos, principalmente no que se refere ao novo processo de progressão continuada. Isso interferiu na universidade de forma contundente. Recebemos alunos de todos os tipos, mas principalmente da rede pública. E percebemos que o conhecimento, não só o matemático, está ficando cada vez mais deteriorado, ou então que eles não adquiriram conhecimento.

PESQUISADOR: *Em relação às perguntas que eu tinha que para fazer, eu já as fiz. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?*

ENTREVISTADO: Até eu gostaria de comentar que a progressão continuada é uma idéia boa, é uma idéia excelente, só que bem realizada, não na maneira que se está fazendo, apenas como uma forma realmente de progressão do aluno. Acho que bem colocada, bem posta, bem efetuada, daria certo sim, e resolveria muitos problemas, mas não dessa forma como é feita.

PESQUISADOR: *O que faltaria para essa progressão continuada ser bem colocada, bem estruturada?*

ENTREVISTADO: Falta compromisso dos professores, talvez até por excesso de carga de trabalho que eles têm. A gente

sabe que o professor da rede pública trabalha, por vezes, e de manhã, de tarde e de noite, para conseguir um salário pouco razoável. A falta de comprometimento da administração dessas escolas e a forma como está sendo colocada a progressão continuada, que é aquela forma de não mais reter alunos, isso é o que eu sinto que está acontecendo. A progressão continuada está sendo utilizada como forma de o aluno não ser mais reprovado, ou seja, ele tem que ser promovido de qualquer forma. Eu conheço professores que contam absurdos, como o diretor dizer que é preciso passar o aluno porque não pode ficar com um número "x" na sala de aula dessa série. Às vezes esse aluno nem assiste aula. É triste, mas acontece.

PESQUISADOR: *Tem mais alguma coisa que você queira assinalar em cima daquilo que já falamos sobre as concepções? Fique à vontade para dizer o que quiser.*

ENTREVISTADO: Não sei se eu estou certo ou errado na minha concepção de aluno, do ensino de Matemática, mas acredito que ela vem dando resultados. Principalmente aqui na instituição, boa parte dos alunos fica motivada, eles gostam muito de ter essas ferramentas de apoio. Eles percebem nos professores um sentimento de querer realmente que o aluno evolua. Então a gente nota que vem dando certo esse trabalho de não apenas passar um conteúdo mas uma reciprocidade nessas aulas, no trabalho do conhecimento desse aluno. Tem dado resultado, sim, e estou aberto a novas idéias, sempre procurando me atualizar e pesquisar o melhor possível para o nosso aluno. Não só o daqui, pois outras pessoas, vendo que o trabalho dá certo, vão copiar, e é legal ver que isso pode se espalhar.

PESQUISADOR: *Você parece fazer referência à relação professor-aluno. Como isso interfere no processo ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Bastante. O aluno deixa de ver o professor como um ser inacessível, um doutor, um mestre, alguma coisa desse tipo. E passa a enxergá-lo como um sujeito que está atuando junto com ele no processo do seu conhecimento matemático, que está contribuindo realmente para ele crescer – e não mais aquele sujeito sisudo dizendo "ah, mas você não sabe fazer isso?". Acredito que contribui sim, claro, com certeza. Não vou dizer que você chega a ver um amigo ali, mas, pelo menos, uma pessoa que está te auxiliando, não mais um ser inacessível.

PESQUISADOR: *E como isso se reflete no processo ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: O processo de aprendizagem fica muito mais fácil quando você tem a contribuição, tem a reciprocidade entre o professor e aluno, todos atuam juntos. A construção do conhecimento acaba sendo compartilhada.

PESQUISADOR: *Mais alguma coisa que você queira acrescentar?*

ENTREVISTADO: Acho que não.

FIM DA ENTREVISTA

Anexo D

ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR "C"

PESQUISADOR: *Qual a sua concepção de aluno?*

ENTREVISTADO: O aluno é alguém que almeja conhecimento e quer crescer. E, apesar das dificuldades, acredita ser capaz. Ele quer vencer o máximo e vê o professor como responsável por mais de 50% do seu sucesso, segundo meu ponto de vista. Mesmo que o professor tenha limitações didáticas, teóricas, o aluno acredita nele como um modelo, uma perspectiva de futuro.

PESQUISADOR: *Essa concepção aplica-se ao aluno na licenciatura em Matemática?*

ENTREVISTADO: Se aplica e muito. Quando procura uma graduação, o aluno quer crescer profissionalmente, aumentar seu conhecimento. Além disso, ele vê o professor universitário como alguém bem sucedido, um cara que estudou muito para estar ali, e é verdade. Eu vejo isso um pouquinho diferente no aluno de ensino médio e fundamental. Eu acho que na universidade, ele deposita algo mais no professor. Talvez esperança.

PESQUISADOR: *Numa profundidade maior, qual seria essa diferença entre o aluno do ensino fundamental e médio e o aluno da licenciatura?*

ENTREVISTADO: O aluno do ensino fundamental vai à escola porque os pais o matricularam, porque todos os coleginhas vão, porque socialmente é bom. O aprendizado é importante, mas no momento, ali no ensino fundamental, ele importa muito mais para os pais do que para os alunos. Estes não têm consciência do que estão fazendo na escola. Alguns levam essa falta de noção para o ensino médio. Às vezes eles se tocam no meio do caminho, ou depois, quando precisam decidir a futura profissão. Alguns até carregam essa não-consciência para a universidade. Porém, em geral, no ensino médio o aluno começa a pensar profissionalmente. Depois de passar oito anos ou mais na rotina escolar, há uma mudança. Começam as perguntas, os testes vocacionais. O estudante adolescente tem mais expectativas, começa a pensar no que vai ser profissionalmente e a se conscientizar e até a se envolver na política estudantil, por vezes participando do grêmio. O aluno do ensino superior vê o professor como o formador responsável pela profissão que ele escolheu. Assim, possivelmente ele começa a tomar consciência quando tem que decidir se vai prestar vestibular ou não. É o momento de se decidir por uma profissão. Se você olhar algumas escolas superiores de ensino público, o aluno de licenciatura tem que dar aula, não para sustentar a mensalidade da faculdade, mas para comprar livro, para poder ir a um congresso, para também ter experiência depois que ele tiver formado. Então é outra realidade, nesse campo enorme dos alunos das licenciaturas, então ele tem uma visão, mesmo profissional, mais voltada para o mercado. Ele anseia muito pela prática, não espera o estágio e já quer entrar, fazer e produzir, ser útil para alguém.

PESQUISADOR: *Ficou clara a existência de diferenças razoáveis entre os alunos dos três níveis de ensino. Você poderia falar um pouco mais a respeito das características desse aluno da licenciatura?*

ENTREVISTADO: Vejo o aluno da licenciatura primeiro como uma pessoa determinada. Ele sabe que vai ingressar na licenciatura para poder lecionar. É uma realidade que a gente tem aqui, embora nós tenhamos alunos no curso de licenciatura que falam que jamais serão professores. E temos também aquele que falam "nossa acho legal dar aula", principalmente quando começam fazer estágios supervisionados. Aluno que não quer ser professor, ele fala "vou fazer Matemática", "vou fazer História". O que se decidiu pela carreira de professor diz: "vou fazer Matemática para dar aula", "quero ser professor". Você consegue perceber no aluno o objetivo principal. Há casos ainda em que o aluno muda de idéia no meio do caminho. No início do curso ele fala: "estou aqui só para melhorar meu salário no emprego". Mas no momento em que toma contato com a prática docente ele gosta, sente-se importante – e aí entende o papel do professor, que é coordenar idéias, saber esclarecer uma dúvida em sala de aula, ele se sente mais útil na sociedade. Então, é uma profissão, não de testar a competência, mas talvez, de verificar que é possível fazer a diferença.

PESQUISADOR: *Os alunos que estão querendo ser professores querem diversificar a prática dos professores que já tiveram. O que se entende por isso, o que você vê nisso aí?*

ENTREVISTADO: Para o estudante do ensino fundamental ou médio, a figura do professor de Matemática reveste-se de alguns mitos: é alguém mais severo, mais exigente. É um professor anti-social, resumindo: trata-se do professor chato. Raramente você escuta um aluno do ensino médio dizer que o professor de Matemática é muito legal. Assim, quando um aluno que estava no meio dessa realidade escolhe a docência em Matemática, tenta fazer seus futuros alunos começarem a gostar da disciplina, assim como ele. Um de seus objetivos é dar aos alunos uma imagem de professor de Matemática diferente daquela estereotipada – e que ele mesmo formou enquanto estudante. Não sei a História de cada aluno daqui da licenciatura, mas falo um pouco da minha. Até o fim da sexta série do ensino fundamental eu tinha uma dificuldade terrível em Matemática. Ali pelo meio do ano, meu pai sempre me colocava na aula particular, senão eu teria sido reprovado. Era uma dificuldade minha. Meu pai era da área de Exatas, e achava que a Matemática era a matéria mais importante do boletim, como a maioria dos pais costuma achar. Depois eu tive uma professora que era o avesso de todos os professores de Matemática pelos quais passei. E esse avesso me chamou a atenção. Era uma mulher de aparência exótica, tinha quase 2 m de altura, cabelo muito loiro, olhos muito azuis, desengonçada. Falava alto, jogava giz na gente, o oposto de todo o mito em torno do professor de Matemática, na época. E, não sei se por ser diferente, ela despertou minha atenção. Tudo começou a ficar mais interessante naquela matéria, e comecei ver que não era tão difícil assim. Daí para frente, melhorei meu desempenho, fui me apaixonando por Matemática e resolvi ser professor de Matemática. Às vezes e gente faz uma pesquisa, uma coisa que faço na aula de Didática: Por que você escolheu o curso de Matemática?, Em geral, os alunos mais interessantes respondem que sempre tiveram afinidade com essa área. Então, há uma cultura de querer ser professor e gostar da disciplina. Por isso dá certo.

PESQUISADOR: *Essa professora de quem você falou, você disse que ela era diferente, falava alto etc. Como você acha que isso facilitou no processo de ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Era um colégio de freiras, você imagina que tudo lá é muito certinho, que as coisas são religiosamente corretas, perfeitas e os professores são muitos éticos, discretos. Então, ela já era exótica por estar num colégio de freiras. Gritava: "olhem aqui", "prestem atenção", completamente diferente dos tipos de professores que se tinha por lá. Ela falava assim: "olha, vê como isso aqui é fácil", "presta atenção", e ela andava pra lá e pra cá, dava muito risada, ela cantava na mesa, completamente diferente do padrão de uma professora de um colégio de freira.

PESQUISADOR: *E didaticamente, ela tinha algum diferencial dos professores anteriores?*

ENTREVISTADO: Se você for olhar, mesmo hoje ela era antipedagógica. Tudo o que a gente não deve fazer para o aluno, ela fazia, no caso rir, jogar giz. Quando queria chamar atenção para um assunto, um conteúdo, ela fazia estardalhaço, tentando prender a atenção. Vou te falar, não sei ela parecia uma mescla entre bruxa e fada, mais bruxa do que fada, mas uma bruxa que agradava. Didaticamente, se for olhar ela não tinha didática mesmo, ela gritava, acho que era o jeito dela chamar atenção do conteúdo do que ela queria que era muito diferente, muito diferente, fazia gesto, ela gritava, fazia assim, ela tinha muito gestual, e talvez por ser muito alta, muito loira, um pé muito grande, tudo muito grande, chamava atenção de uma sétima série, era muito complicado. Então, eu não tenho como te dizer assim, olha! a didática dela, nem lembro como era a letra dela, para ter uma idéia como era a coisa. Ela chamava atenção naturalmente. Então o entender a matéria era assim, todos os artifícios que ela usava para chamar para isso ou aquilo, mas eu não lembro se a lousa dela era organizada, não lembro nada disso, só lembro que ela era diferente do que havia por ali.

PESQUISADOR: *Você falou dos seus alunos na graduação, do processo de quando eles começam a ir numa escola, eles passam a se sentir bem na sala de aula, na prática pedagógica, que eles se sentem úteis. Como você acha que isso interfere no processo ensino-aprendizagem desses alunos?*

ENTREVISTADO: Eles começam a valorizar mais aquilo que vêem e estudam na universidade. Enquanto eles não constatarem a dimensão daquela formação na ação, na prática, é meramente uma matéria que se vai estudar para a prova. O aluno da graduação passa a valorizar mais o curso que está fazendo, e se interessa mais. Ele começa a se ligar mais nas palestras, quer ir a congressos. Inicia-se um envolvimento real com o comprometimento de ser professor, com o cotidiano de um professor. Então ele precisa do respaldo que é muito mais que uma certificação do saber do que ele tem. E aí ele vai buscar essa certificação, porque ele quer ser cada vez mais útil a sociedade. É um processo contínuo, mesmo que inconsciente.

PESQUISADOR: *Embora você já tenha falado um pouco sobre o perfil do professor de Matemática, qual é a sua concepção desse professor?*

ENTREVISTADO: Hoje, o professor de Matemática tem que ser o facilitador da aprendizagem, não como jargão, não no sentido de chavão do termo, mas como facilitador do processo. Ele necessita ser um agente de transformação na sala de aula – e a ação de transformação é um pouco complicada, porque muitas vezes as pessoas não querem mudar. Quando o professor vai à frente da sala de aula, ele está formando gente. Quando eu preparava minhas aulas, e eu selecionava o conteúdo enquanto pensava: será que eu vou gostar dessa aula, será que eu, como aluna, iria gostar, será que essa aula é legal? É boa? Interessante? Vai me levar a qual lugar? Sempre fazia esse exercício do que eu poderia melhorar antes da aula acontecer. E deu muito certo. Uma vez, uma aluna chegou para mim e perguntou por que eu não dizia com antecedência o que iria acontecer na aula. Respondi que eu queria que tudo que acontecesse ali, fosse diferente da aula passada. Por quê? Porque o professor de Matemática, principalmente, segue um esquema: primeiro vai dar a teoria, depois faz exercícios na próxima aula, ou, ao contrário, ele tem 4 aulas e vai fazer 2 teóricas por semana e 2 de prática de exercício. Quer dizer, o aluno já sabe o que vai acontecer. Qual a expectativa desse aluno para uma aula teórica? Nenhuma. Ele vai encher o caderno de matéria e depois fazer um monte de exercícios na aula seguinte. Que motivação esse aluno vai ter se ele sabe a rotina da atividade da aula, ele sabe o que vai acontecer? Eu estou falando de modos tradicionais. Agora vamos pensar numa prática mais, vamos dizer, lúdica. O professor só usa jogos, todas as aulas ele usa jogos, ora jogos de um tipo, ora de outro. Daqui a pouco ninguém agüenta mais. Na aula que vem, a mesma coisa. O aluno já sabe que na semana que vem, na aula que vem, vai ter os jogos x , y , z . Não adianta também ficar achando que usar jogos é lúdico, e utilizar esse instrumento pedagógico direto, porque isso também se torna rotina. E aí vem o material dourado, aí vêm os paradidáticos, e não há quem agüente paradidáticos sempre. É um problema. A rotina é um jeitão do professor e que ele não quer mudar. Ele não percebe, ou não quer perceber, que a rotina afasta o aluno do aprendizado. Não tem novidade. Talvez uma alternativa boa para o professor de Matemática, além da pesquisa, fosse propor ao aluno fazer o retrato do que ele entendeu e que ele construa aula a aula no seu livro didático, do jeito que entendeu. Na minha pesquisa, isso se chamava caderno dirigido, o aluno constrói. O professor vai lá e põe o tema, por exemplo, *Polinômio*. O aluno constrói do jeito que ele quer, com a personalidade que ele quiser, o mínimo que quiser fazer, enfeitar a capa, pode. Como é a cara do aluno, o livro dirigido ou personalizado vai ser mais interessante do que aquele da editora, do autor mais famoso, da moda. Acho que seria uma alternativa. O aluno ganharia a liberdade de interpretar aquilo que ele entendeu. Então, quando eu falo facilitador da aprendizagem, é mostrando instrumentos alternativos. Você não pode ser o que transmite, mas sim o que conduz às habilidades, o facilitador. E é complicado, porque facilitar tem muitas interpretações. O professor pode simplesmente aprovar todo mundo e dar dez, isso pode ser entendido como facilitar a aprendizagem.

PESQUISADOR: *Quando você começou a falar sobre o professor, você deu seu exemplo na graduação. O que você acabou de falar se encaixa na concepção de professor da educação básica, que efetivamente é o grande foco de formação na licenciatura?*

ENTREVISTADO: Sim. A mesma coisa. Só que aí o aluno-professor no ensino médio se ele está numa escola pública do Estado, ele tem essa liberdade. Se ele está numa escola da prefeitura ele não tem tanta liberdade. Na escola particular, ele não tem liberdade nenhuma, ele tem que seguir as normas, cartilhas da escola. Tem que rezar a missa da escola. Se ele dá aula numa escola que é de um cursinho, ele precisa trabalhar os macetes, senão ele não fica na escola. Muitas vezes, o aluno futuro professor não tem mais a imagem do docente que ele gostaria de ser. Ele não tem essa reflexão. Aqui na pós-graduação, temos feito um pouco disso, questionando: "Qual é o seu perfil de professor?" Às vezes, como eu tenho a professora que me marcou, ele tem o professor que foi a referência dele, pode ser no ensino médio, ou gosta da didática do professor da universidade. Ele começa a criar vínculo. Ou, por vezes, ele vê um professor que dá aula igual há 30 anos, sempre a mesma coisa. É mito achar que aquele professor sabe tudo de Matemática, e ele dá a mesma disciplina há 30

anos, com o mesmo estilo. Isso não é ideal. Acho que um professor que fecha um discurso, o mesmo por 30 anos, ele não está acompanhando. Que caminho é esse, só em volta dele? E aí começa o aluno a se questionar se aquilo é importante, porque não tem ligação nenhum com nada, nem coisa nenhuma.

PESQUISADOR: *Quando você fala que não tem ligação com nada, o que exatamente você estaria dizendo?*

ENTREVISTADO: Que ele não está sendo facilitador da aprendizagem ao fazer isso. Não está mostrando com isso uma articulação do discurso, bonito até, mas que não tem identidade com o aluno, para ele é um significado de 30 anos. É uma paixão. Ele tem paixão de falar aquele discurso. É o discurso, e a terceira aula dele é a aula que ele gosta mais. Ele gosta muito. Eu ouço isso. Tem professor que diz: "eu gosto daquela aula", quer dizer, a aula é boa faz 30 anos. O professor não pode achar que aquele discurso, apesar de ser matemático, é histórico. Apesar de ser exato, ele não pode ser estático, nem a Matemática é.

PESQUISADOR: *Quando você fala que a rotina não auxilia na facilitação da aprendizagem e a diversificação favorece, você coloca a diversificação de métodos como uma forma do professor facilitar um pouco mais o processo de aprendizagem. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?*

ENTREVISTADO: É a mesmice. O aluno sabe o que vai acontecer na próxima aula: a mesma coisa que aconteceu na anterior. Então a mesmice faz o negócio ficar chato. O meu orientador tem falado muito disso. As pessoas têm ficado craques na mesmice, feras, capazes e habilidosos na mesmice. É uma pobreza para a educação. A mesmice não é só o professor que está carregando, mas o aluno também. Não vejo isso como uma coisa que facilite o aprendizado, pelo contrário. Mesmo que ele não esteja entendendo, não tem nada de diferente. Não tem nenhuma Gilda para ficar gritando, jogando giz, não tem ninguém para ficar chamando a atenção. Aquela mesma coisa, "abra o livro na página 62". Isso aí é que torna a coisa desinteressante, e quando a turma inteira está desinteressada vem o rótulo: "Aquela turma não tem interesse". Bom, algum interesse aquela turma tem. Com certeza não é na sua aula. É preciso começar a buscar o que interessa para aquela turma, e, na maioria das vezes, não é a Matemática. Pode ser campeonato de futebol da escola, pode ser um festival, uma festa junina, pode ser tudo. Mas deve-se tentar entender, perguntando, tentando trazer o mundo deles para o seu mundo. Para você poder começar a dar aula, o que interessa é o que não acontece em sala aula, normalmente. Você não consegue chegar no ouvido do aluno, está muito longe, muito longe, e o aluno não quer que o professor chegue, porque ele vai atrapalhar. Então, eu acho que o processo mesmo é quando eu falo professor facilitador, ele tem que mostrar o conhecimento. Se não está conseguindo, não adianta explicar tudo de novo, do mesmo jeito. Não está entendendo? Aí é que vem o instrumento, que vem o facilitador. Eu lembro de umas aulas minhas de quinta série, quando comecei dar aula em uma escola pública em Minas Gerais, a menina não entendia o que é intersecção de jeito nenhum. Na época, estava na moda um brinco de argola, eu estava com um, muito grande. Eu tirei da orelha, e falei "está vendo essa argola aqui?", mostrei a intersecção. Ela me entendeu, a explicação foi a mesma que eu dera na lousa, mas as argolas fizeram diferença. Talvez porque era um ornamento. Ser professor é uma arte. Um professor comprometido, lógico. Porque tem professor que ignora se o aluno levanta a mão. Ele ignora o aluno, ele não quer saber, porque dá trabalho responder aquela dúvida. É muito complicado. Acho que o comprometimento é uma palavra muito forte na profissão de educador. Por isso vejo que o aluno de licenciatura, quando ele é determinado, com certeza vai ser um bom professor.

PESQUISADOR: *Você falou da importância de o professor estabelecer um diálogo com o aluno, a importância do diálogo nessa relação. Por que você acha importante estabelecer esse diálogo?*

ENTREVISTADO: É por acreditar ainda na Educação Superior. Acredito no discurso do Paulo Freire. Acredito que o diálogo é uma prática de liberdade. A Educação tem que ser diferente, e ela só pode ser diferente se o professor se abrir ao diálogo e ouvir o aluno. Porque esse aí é o facilitador mesmo. Mas, em geral, o professor quer transmitir o assunto, cumprir o cronograma. Para ouvir o aluno, ele vai perder muito tempo. Na minha concepção isso é muito diferente. Se você ouve o aluno antes ou durante, ou até mesmo depois da sua prática, da sua aula, da preleção, da dinâmica, você começa identificar quem são os líderes, quem são os idealistas, quem são os negativistas. Você fica apto para identificar quem são seus alunos. Em geral, o professor não sabe quem são, ele não os conhece. Além da rotina ele não quebra, de jeito algum, essa barreira, essa distância na relação com o aluno, porque isso vai atrapalhar o cronograma. Na verdade ele vai ganhar, vai captar: uma aula inteira com um assunto que não está no plano de aula dele, vai contribuir para ele se aproximar do aluno. Isso também é um facilitador. Além de tudo, não há processo de ensino-aprendizado sem diálogos. Quando se fala de Paulo Freire, de diálogo, acontece de as pessoas dizerem: "Como é que vou ter diálogo com 75 alunos, 80, 100 alunos?" Não é esse diálogo, é o ouvir, é o ouvir o aluno, não é ficar conversando feito doido, não é esse tipo, mas a dialocidade de Paulo Freire, é a dedicação como parte da liberdade mesmo. Essa liberdade de conhecimento, de modelar conhecimento, de caracterizar o conhecimento que é dele, não aquela forma que está no livro didático que está sendo apresentado a ele. E aí eu volto ao caderno dirigido, que é uma alternativa para o aluno ter sua a personalidade dele, sua identidade na prática de ensino. O caderno dirigido eu nunca usei, só vi um, e fiquei encantado. Talvez, eu use isso, agora estou complicado com o doutorado, mas é uma coisa que tenho vontade de fazer em uma turma minha. Não fazer uma pasta, nós temos disciplinas que trabalham com pasta, mas um livro didático que vai dar reforço quando ele for professor. Acho que é uma solução de investimento do curso de Pedagogia, eles fazem um monte de pequenos trabalhos para usar depois. Nem todo mundo tem, mas um caderno dirigido que ele pudesse usar depois, isso se ele tiver em uma escola que permita.

PESQUISADOR: *Partindo dessa concepção de professor, como o curso de licenciatura pode contribuir para formação futuro professor de Matemática?*

ENTREVISTADO: Pode contribuir mostrando esse método, não modelando o ensino. O aluno tem muita sede, ele chega tentando mostrar o seu potencial. É o primeiro aprofundamento da vida dele, na vida acadêmica. O curso de graduação de ensino de Matemática precisa fundamentar não somente a teoria matemática, mas as práticas de liberdade que se pode ter enquanto professor facilitador. E não mostrar método, mas dar alternativas para que ele se identifique, para que possa traçar o perfil de educador que deseja ser. Acredito que contribuiria para isso uma grade voltada para formação, com disciplinas pedagógicas que se juntam a teoria matemática, que se juntam à prática docente. Todo esse misto precisaria estar na grade, para o aluno desse curso ter noção do que é ser um educador, o que faz um professor de Matemática. Essa é uma alternativa. Outras são as práticas em sala de aula. Muitas coisas que eu faço nas minhas aulas meus alunos acham diferente ou concordam que deve ser bom porque mesmo enquanto alunos na escola, eles achavam legal. Por isso estou

fazendo esse exercício de que aula eu gostaria de ter, uma aula que não se percebe passar, essa é a boa aula. Agora, aquela aula que falta 15 minutos e todo mundo está olhando o relógio e pedindo pelo amor de Deus para bater o sinal para sair, ou que já estão com todo o material guardado, não foi boa.

PESQUISADOR: *Na sua função de coordenador, como você contribui para a formação do futuro professor de Matemática?*

ENTREVISTADO: O nome coordenador deveria ser melhor incorporado. Você fica com uma carga administrativa pesada, toda a burocracia, e isso faz parte também. Só que quando um aluno te procura na coordenação e fala, às vezes no final do curso, "Professor, eu não sei o que faço. O que eu devo fazer? Pós-graduação ou Mestrado? Qual a diferença?" Quando o aluno vai até a coordenação, você mostra alguns programas e ele te pergunta "Mas em que universidade tem isso?", isso no final. No início do curso ele não procura muito, não sei, há um receio, não sei o que é. E ao longo do curso eles te procuram para fazer algumas indagações. Esse semestre eu tive uma aluna que me procurou quase chorando dizendo que um professor havia dito que detestava dar aula de sábado, e a crise dela foi "Poxa! A nossa turma é uma turma tão interessante, a gente vem com a maior sede de saber e ouvir o professor, nós que vamos ser futuros professores, ouvir de um professor dizer que não gosta de dar aula no sábado, eu me senti um lixo." E naquele momento o que eu poderia concluir que era uma crise até de identidade, talvez ela tinha um idealismo de professor e naquele momento foi quebrado por aquele outro professor que talvez, até mesmo, ela admirasse. Quando ela falou "Não é isso que a gente está aprendendo aqui?", ela confirmou que a grade estava contribuindo para a formação dela. Enquanto coordenador, eu estava mostrando o caminho "não, realmente, tem dia que o professor está cansado mesmo, a gente fala o que não devia". Ela estava numa crise. Eu fui mostrando, e isso para mim é formação, quer dizer que não é só técnica ou teórica. Como sempre falo para os meus alunos, a graduação é muita informação e pouquíssima, reflexão. Eu acho que é a pobreza do nosso curso de graduação. Talvez seja pela falta de tempo, 3 anos, mas muito mais porque a gente não coloca reflexão para aquele aprendizado, ou a gente não provoca essas discussões porque toma tempo, dá trabalho, tem que fazer mudanças. É isso. O coordenador, é difícil de falar o que ele pode fazer. Eu sei te falar que ele pode fazer. Mas quando eu vou à sala de aula falar de uma iniciação científica, de eventos acadêmicos que vão ocorrer, acho que estou contribuindo. Mas isso o professor também pode fazer. O coordenador dá uma visão mais de fora para o aluno. Porque o aluno procura a coordenação somente para a parte burocrática, ele não está conseguindo fazer matrícula, por exemplo. Quando ele procura a coordenação e ele quer saber como é eu cheguei ali, como é me tornei coordenador, ele quer saber o que ele tem que fazer. Aí vem a reflexão. Mas numa parte de fundamentação eu acredito que ele procura mais o professor em que ele confia.

PESQUISADOR: *O que você relatou até agora vai na direção de uma intervenção, ou seja, uma contribuição mais pontual, mais frente a frente com o aluno. Enquanto coordenador, você consegue perceber alguma intervenção, ou alguma contribuição, mais coletiva?*

ENTREVISTADO: Enquanto coordenador, você tem que estar com todos os canais de contato com as instituições formadoras, cursos de aperfeiçoamento, eventos voltados para o cenário, quando e onde vai ser. Quando há um evento da área da Educação da Matemática em São Paulo, eu insisto muito para os alunos participarem. Porque é aqui na cidade. Temos alunos que já participaram de congressos fora de São Paulo, até internacionais. Isso também faz parte da coordenação. Acho interessante que o aluno começa a tomar contato com o mundo por iniciativa deles. Às vezes ele estabelece um contato com colegas que estudam em outras universidades, de outro local do país, troca *e-mail*, troca bibliografia, um ajuda o outro, e compartilham das mesmas dificuldades, experiências. Se eles já dão aulas, apesar de não terem certificação, falam das dificuldades que vivenciam. Isso também é contribuição de formação. Então, também é importante incentivar alunos para participar de eventos científicos, dos eventos promovidos pelo curso. Alguns se interessam mais e gostam muito quando se envolvem. Tento trazer o mundo acadêmico para o graduando, e começo a explicar isso tudo nas reuniões de comissões de organizadores do evento. Para mim, aquilo é uma aula. Mas é uma aula muito mais formal para a vida, uma ajuda para a prática dele. As aulas de *Cálculo*, ou mesmo de práticas pedagógicas, não vão contribuir tanto quanto aquele momento de entender como as coisas funcionam, como são feitas. Cada reunião – tivemos um mês de reunião para um simpósio – é aprendizado. Para mim isso é formação. Houve uma mudança de postura, antes não tínhamos o hábito de trazer formalmente os exemplos como eles acontecem em geral no mundo acadêmico. Às vezes a gente pensa que formar é pegar a grade, a matriz curricular do curso, e dissecar da melhor forma possível. Se aquilo que está no papel não for colocado em prática também nas ações que o aluno vai ter como futuro educador, futuro acadêmico, futuro mestrando, doutorando, especialista, não vale a pena. Acho que a formação parece que ser só a matriz, só aquele feijão com arroz. Uma vez ouvi um professor, um educador da USP, dizendo que temos a impressão que a formação inicial existe só para ser continuada, porque a inicial não dá conta mesmo. Então, do que a formação inicial não der conta a continuada dá conta, a pós, o curso de extensão, de especialização. Eu acho que não é essa a concepção que devemos ter. Como coordenador não tenho essa concepção. Acho que a formação inicial é a que alicerça, o que o educador em formação vai carregar de valores, de idéias, instrumental para sua prática mais adiante. É engraçado, parece que existe a formação inicial porque existe a continuada. Eu achei interessante essa fala, em uma aula de doutorado. Acredito que minha contribuição na formação é mostrar, trazendo para além da grade, valores que agreguem algo. Por exemplo: trazemos, como atividades complementares, filmes que tratem dos por quês dos conteúdos matemáticos, indicamos livros, *sites*. Temos também grupo de pesquisa em que explico o que é e onde se faz pesquisa, as palestras são aos sábados, e estamos conseguindo fazer uma ponte com a pós-graduação. Eu estou preocupado em mostrar o mundo e não só a matriz curricular que ele tem que fazer. E falar e tentar mobilizar. Os congressos têm contribuído muito. Quando o aluno identifica que o tema do professor em sala de aula está na crista da onda das discussões em Educação Matemática e da Matemática, então ele valoriza aquele curso.

PESQUISADOR: *Conforme você foi falando sobre a concepção de aluno, de graduação, e de professor, pode-se perceber a preocupação com a dimensão cognitiva, também com a relação professor-aluno. Eu gostaria de saber: mais alguma dimensão deve ser considerada nesse processo de formação para facilitar o processo de ensino-aprendizagem?*

ENTREVISTADO: Acho o que englobaria tudo o que eu falei, no meu ponto de vista, seria um enfoque mais humanista. Eu tinha um professor na faculdade que me dizia: "Você não tem maturidade, por isso você não está entendendo". Eu respondia: "E o que é maturidade?" Acho que maturidade é um conceito relativo. Eu acho que naquele momento quem não tinha maturidade era ele. Se ele falasse: "Você é burra", acho que eu aceitaria, mas, imaturidade não. O que é maturidade?

Ele deveria me ajudar a desenvolver essa idéia, mas dizer que não tenho e não saber explicar. Não sei por que o professor acha que é melhor que o aluno. Se o professor tiver a concepção de que ali está um ser humano igual a ele, que quer crescer, aprender como ele aprendeu, acho que a coisa começa a melhorar. Não vai me falar que o professor, por mais títulos que possua, não teve dificuldades na sua formação. A dimensão humanista tende, no meu ponto de vista, a ser cognitiva, porque você começa a direcionar mais, olhar para si, ouvir mais. Isso é o que falta.

PESQUISADOR: *Você poderia definir um pouco mais a sua idéia de visão humanista, para eu poder depois mapear melhor o que está embutido nela?*

ENTREVISTADO: Por exemplo, numa das perguntas que você me fez, eu falei do diálogo. Ele é uma procura de educação humanista. É entender uma situação que não é para uma sala de aula, mas que o aluno trouxe para ali porque ele é um ser humano, passou por um problema em casa. É entender que naquele dia ele não está legal, não está bem para fazer uma prova escrita, não consegue responder suas perguntas, porque alguma coisa aconteceu e o afetou. Se o professor tem essa dimensão, ou pelo menos a intuição de que é por aí, ele percebe que o aluno está diferente. Podem ser 80 alunos, se ele tiver a intuição da dimensão humanista, ele consegue perceber que aquele aluno está diferente naquele dia. E não precisa ficar olhando com lupa para identificar, porque o professor só consegue conduzir a aula se todos estão atentos. Se aquele está ali disperso, está mais quieto, se o aluno está diferente, pode saber que ele está com um problema. Isso é ter dimensão humanista, é se importar com o aluno.

PESQUISADOR: *Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa na concepção aluno, licenciatura etc. ou alguma outra coisa que queira acrescentar?*

ENTREVISTADO: Tudo o que falei é o que eu acredito, é o que eu sou também. Não quero acrescentar nada, mas repetir. As aulas seriam muito melhores se todo professor universitário preparasse sua aula pensando: "É essa a aula que eu gostaria de ter?,". Será que esse é o plano de ensino? Será que é esse o projeto pedagógico?

FIM DA TRANSCRIÇÃO