

Artigo

O papel da coordenação de curso de graduação na conjuntura da educação como negócio

The role of undergraduate course coordination in the context of education as a business

El papel de la coordinación de cursos de pregrado en el contexto de la educación como negocio

Jackeline Cristiane Santos¹; Mara Regina Lemes De Sordi²

Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender o papel de coordenação de curso de graduação, em uma conjuntura favorável aos interesses mercadológicos, na perspectiva dos coordenadores. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, para a qual foram entrevistados 28 coordenadores de curso de graduação em Enfermagem, atuantes no estado de São Paulo. Os dados foram coletados entre agosto de 2018 e maio de 2019, e tratados segundo análise de conteúdo de Bardin. Dentre os entrevistados, 79% atuavam em escolas privadas de ensino superior e 21% em instituições públicas. Os dados coletados revelam que a compreensão dos coordenadores acerca do papel que desempenham abrange os eixos pedagógico, político e financeiro/burocrático. Conquanto esses três eixos estejam imbricados na atuação profissional do coordenador, a análise de cada um deles revela potencialidades no enfrentamento de interesses mercadológicos. Essas potencialidades situam-se no campo da resistência oculta (burla), dada a correlação de forças predominantes, favoráveis ao estreitamento das finalidades educativas para o mercado de trabalho. Nesse cenário, o coordenador necessita de saberes que o instrumentalizem à leitura crítica da realidade, para que possa construir, coletivamente, estratégias de transformação do status quo. Ademais, o desenvolvimento de habilidades como negociação, mediação de conflitos e construção coletiva de projetos viabiliza o enfrentamento da gestão superior da instituição de ensino, essa diretamente afetada pela conjuntura política nacional cada vez mais ausente no campo das políticas públicas orientadas ao social.

Palavras-chave: Coordenação, Ensino superior, Crise da educação

Abstract

The objective of this article is to understand the coordinating role of the undergraduate course, in a context favorable to market interests, from the perspective of the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do Laboratório de Observação de Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8221-9983>. E-mail: jsconsult7@gmail.com

² Professora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Livre-docente em Avaliação Educacional pela UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Observação de Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>. E-mail: maradesordi14@gmail.com

coordinators. It is a qualitative, exploratory and field research, for which 28 coordinators of undergraduate nursing courses, working in the state of São Paulo, were interviewed. Data were collected between August 2018 and May 2019, and treated according to Bardin's content analysis. Among the interviewees, 79% worked in private higher education schools and 21% in public institutions. The data collected reveal that the coordinators' understanding of the role they play encompasses the pedagogical, political and bureaucratic-financial axes. Although these three axes are intertwined in the professional performance of the coordinator, the analysis of each of them reveals potentialities in facing market interests. These potentialities are located in the field of hidden resistance (fraud), given the correlation of predominant forces, favorable to the narrowing of educational purposes for the labor market. In this scenario, the coordinator needs knowledge that can instrumentalize him to a critical reading of reality, so that he can collectively build strategies for transforming the status quo. Furthermore, the development of skills such as negotiation, conflict mediation and collective construction of projects makes it possible to face the higher management of the educational institution, which is directly affected by the national political conjuncture, which is increasingly absent in the field of social-oriented public policies.

Keywords: Coordination, High school graduates.

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender el papel de la coordinación de carreras de pregrado, en una situación favorable a los intereses del mercado, desde la perspectiva de los coordinadores. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y de campo, para la cual se entrevistó a 28 coordinadores de una carrera de graduación en Enfermería, que actúan en el estado de São Paulo. Los datos fueron recopilados entre agosto de 2018 y mayo de 2019 y procesados según el análisis de contenido de Bardin. Entre los entrevistados, el 79% trabajaba en escuelas privadas de educación superior y el 21% en instituciones públicas. Los datos recogidos revelan que la comprensión de los coordinadores sobre el papel que desempeñan abarca los ejes pedagógico, político y financiero/burocrático. Si bien estos tres ejes están entrelazados en el desempeño profesional del coordinador, el análisis de cada uno de ellos revela potencialidades para enfrentar los intereses del mercado. Estas potencialidades se ubican en el campo de las resistencias ocultas (estafa), dada la correlación de fuerzas predominantes, favorables al estrechamiento de las finalidades educativas para el mercado laboral. En este escenario, el coordinador necesita conocimientos que le capaciten para leer críticamente la realidad, de modo que pueda construir colectivamente estrategias para transformar el status quo. Además, el desarrollo de habilidades como la negociación, la mediación de conflictos y la construcción colectiva de proyectos permite afrontar la alta dirección de la institución educativa, la cual se ve directamente afectada por la coyuntura política nacional cada vez más ausente en el ámbito de la gestión pública social.

Palabras-clave: Coordinación, Educación superior, Crisis educativa.

Introdução

A compreensão do papel do coordenador de curso de graduação passa pela leitura do contexto social, político e econômico que envolve o trabalho de coordenação. Essa leitura, orientada pelas lentes de uma dialética histórico-materialista, revela tensões e desafios que vão modelando e remodelando o trabalho de coordenação de curso. Não pretendemos, neste texto, aprofundar a caracterização do contexto socioeconômico e político brasileiro, no atual momento histórico. Ainda, faremos uma breve análise da conjuntura nacional, sem a qual o prosseguimento deste texto faria pouco ou nenhum sentido. A educação superior brasileira tem sido atravessada

por interesses empresariais, que vislumbram no segmento educacional um lucrativo nicho de negócios. No ano de 2016, do total de 8.048.701 matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância (INEP, 2017), cerca de 21% estavam concentradas em instituições pertencentes aos três maiores grupos educacionais privados do Brasil. Ademais, naquele mesmo ano, a receita líquida do mercado privado da educação superior foi do montante de R\$ 54,9 bilhões (Hoper, 2017).

O atravessamento do campo educacional por interesses empresariais, dialoga com a influência do pensamento neoliberal, que tem na defesa da minimização progressiva da intervenção estatal no atendimento das demandas sociais, uma importante característica. No bojo desse pensamento, cabe a cada indivíduo a construção de um *status* social que o torne independente da ajuda do Estado; de modo que os mais elevados *status* sociais estariam reservados aos indivíduos que mais se esforçam ou que detêm méritos suficientes para o alcance.

Contemporaneamente, esse modo de pensar tem sido revigorado no Brasil desde o golpe ético-político que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (filiada ao Partido dos Trabalhadores – PT), ganhando ainda mais força com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (militar da reserva, filiado ao Partido Social Liberal – PSL) ao cargo de Presidência da República, representando ideais liberais de cunho conservador. Tais mudanças impactam sobremaneira o ensino de graduação, evidenciando-se por exemplo, em contingenciamento de verbas públicas para o custeio de universidades federais, bem como pela ênfase no Ensino à Distância (EaD) como alternativa financeiramente viável (e por isso, recomendável) ao ensino presencial.

Nessa conjuntura, incidem no campo educacional dois projetos de qualidade: um que concebe a formação profissional como o processo de preparo de indivíduos para atuação no mercado de trabalho (estreitando as finalidades educativas), e outro que concebe a educação como processo de formação humana, que habilita o sujeito a intervir sobre a realidade, de modo a contribuir para sua transformação. Ambos os defensores de uma e de outra concepção falam em qualidade do processo educacional; entretanto, essas concepções de qualidade subjazem visões antagônicas de mundo.

Na ótica dos defensores de uma educação orientada para o mercado, a ordem social vigente reflete os *status* daqueles que fizeram melhores escolhas e que, por seus méritos individuais, conseguiram alcançá-los. Já os que concordam com a educação como formação humana ampla, veem o mundo como reflexo de relações materialistas, que mantêm e reforçam injustiças sociais – possibilitando a uns, determinadas escolhas e a outros, o contentamento com o que lhes resta.

Na conjuntura brevemente exposta, o ser coordenador parece demandar um caleidoscópio que revele seus matizes. Educador, professor, líder, gestor, gerente... eis alguns dos vocativos comumente empregados na tentativa de exprimir o papel do coordenador de curso. Mas, de que modo o próprio coordenador de graduação compreende seu papel? Assim, este artigo objetiva compreender o papel de coordenação de curso de graduação, em uma conjuntura favorável aos interesses mercadológicos, na perspectiva dos coordenadores.

Com este texto, pretendemos

contribuir para que estratégias direcionadas à qualificação do processo educacional considerem a importância do trabalho de coordenação para o êxito da formação profissional, sem esquecer as particularidades desse papel em uma conjuntura de disputas ideológicas no campo da educação.

Os dados apresentados neste artigo advêm de pesquisa³ de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e de campo, cuja coleta de dados envolveu 28 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem ofertados no estado de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas entre agosto de 2018 e maio de 2019, os quais foram tratados segundo análise de conteúdo de Bardin (1977). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com protocolo nº 2.840.962.

Na seção seguinte, conheceremos o modo como os coordenadores entrevistados compreendem o papel de coordenação de curso de graduação, e problematizaremos alguns aspectos presentes em suas falas. A seção estará segmentada (no intuito de facilitar o entendimento ao leitor) em três subseções, quais sejam: atuação do coordenador na gestão do pedagógico; o aspecto político do papel de coordenação de curso, e o aspecto financeiro/burocrático. Como considerações finais, levantaremos algumas potencialidades – à construção de qualidade socialmente referenciada na formação profissional – subjacentes ao modo como os coordenadores compreendem seu papel.

2. Resultados e discussão

Dentre os coordenadores entrevistados, 79% atuavam em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (sendo 59% com fins lucrativos), ao passo que 21% laboravam em instituições públicas (dentre as quais 67% são autarquias e fundações e 33%, federais e estaduais). O tempo de experiência dos entrevistados na função de coordenação varia entre 7 meses e 18 anos, sendo de 3 anos em média. Quanto à titulação acadêmica dos entrevistados, 50% são Doutores, 29% Mestres, 14% possuem título de especialista e 7% são Pós-Doutores.

No contexto educacional, o cargo de coordenação de curso situa-se em um nível intermediário de liderança, sendo elo entre a gestão superior da instituição de ensino e docentes e estudantes. Conquanto o cargo seja tipicamente de liderança, nem sempre seu ocupante utiliza-se desse cargo (poder), para construir estrategicamente as relações de influência (autoridade) que o ajudarão a alcançar objetivos; de modo que liderança resulta da combinação entre poder e autoridade (Zabalza, 2004).

No exercício da liderança em nível intermediário, os líderes fazem “o elo entre as cúpulas institucionais e as bases, entre as políticas da instituição e as práticas dos profissionais que a compõem” (Zabalza, 2004, p.95). Segundo o autor (ibidem), esse elo pode ser operado de modo transacional ou transformacional. No primeiro, os líderes atuam como porta-vozes da gestão superior da instituição, traduzindo as determinações e os interesses institucionais a docentes e estudantes. Já no escopo de uma liderança transformacional, os líderes:

³ Os dados empíricos foram extraídos de tese de doutorado (SANTOS, 2020).

Transformam-se em agentes da mudança da cultura da instituição e da sua dinâmica de funcionamento. Eles promovem inovações resultantes de, às vezes, conflitos na instituição. Seu papel fundamental é o de estabelecer uma identidade compartilhada (cultura da colegialidade) no grupo de professores e de funcionários de seu âmbito. Além disso, criam e estimulam uma dinâmica harmônica de inovações e de planos de ação alicerçados no desenvolvimento dos indivíduos e do próprio departamento (Zabalza, 2004, p. 95).

Leitores mais idealistas podem – apegando-se à possibilidade de transformação da realidade por meio do desempenho de liderança transformadora – considerar o coordenador como uma espécie de redentor da qualidade de um curso. No entanto, sob lentes céticas e realistas, levam-se em conta os desafios, conflitos e tensões enfrentadas por coordenadores em seu cotidiano de trabalho, que dificultam a transformação da realidade.

O fato de o cargo de coordenação possibilitar interação com diversos atores envolvidos na construção da qualidade de um curso, é também (de outro lado da mesma moeda) um desafio à capacidade de interlocução e de conciliação de interesses que, por vezes, divergem em relação ao que é qualidade na formação universitária. Ademais, o modo como as forças políticas, econômicas e sociais arranjam-se no território de atuação do coordenador, impacta as ações e estratégias da gestão superior da IES, com desdobramentos aos cursos por ela ofertados.

Contudo, o recorte deste artigo incide sobre os traços comuns, identificados nas falas de coordenadores, que nos ajudam a entender os matizes que compõem o papel da coordenação de curso de graduação, nos tempos hodiernos. Optamos por apresentar os diferentes olhares dos coordenadores em três eixos – o pedagógico, o político e o financeiro/burocrático –, buscando favorecer o entendimento do leitor. Todavia, ressaltamos a relação inextrincável entre aqueles eixos, na prática profissional do coordenador.

2.1 Atuação do coordenador na gestão do pedagógico

A atuação do coordenador na gestão do pedagógico abrange o acompanhamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com o envolvimento de alunos e professores. A necessidade de avaliação contínua do PPC justifica-se por suas próprias características, que de acordo com Veiga e Naves (2005) são sua permanente inconclusão (devido às constantes mudanças na sociedade e especialmente, no mundo do trabalho); seu caráter em práxis (ação-reflexão-ação) e sua orientação ao futuro (ao expressar as intencionalidades da formação) sem descuidar do presente em curso (através do direcionamento das atividades pedagógicas).

Segundo as autoras, o projeto pedagógico é o “processo no qual registram-se as demandas sociais, políticas e pedagógicas, criando, assim, movimentos favoráveis aos avanços desejados e às rupturas necessárias” (Veiga; Naves, 2005, p. 204). As falas seguintes evidenciam o modo como coordenadores compreendem sua atuação na gestão do PPC; dizem eles:

Ser coordenador significa fazer a gestão mesmo acadêmica do curso. A gente fica à frente do conselho de curso, que é um colegiado importante, onde todas as questões acadêmicas são discutidas e decididas. Também acho que é papel do coordenador de curso estar sempre olhando para o projeto pedagógico do curso, ficar atenta para ver o quanto ele está sendo executado, e também tem esse papel de atualizá-lo (C17).

Eu acho uma responsabilidade muito grande você olhar para a manutenção da proposta do projeto pedagógico; propor ações quando você percebe algum desvio indicativo de uma distorção ou um desvio daquilo que o projeto pedagógico propõe, então eu acho que é uma responsabilidade, um desafio muito grande (C2).

Segundo Chirelli (2002), o caráter éticopolítico de um PPC expressa-se no delineamento de um perfil egresso, que pode estar orientado para a manutenção ou transformação da realidade. A preocupação do coordenador com o alinhamento ao futuro é percebida nas falas abaixo, em que eles se percebem na incumbência de trazer novidades para o curso; atentemos aos excertos:

Eu vejo que o papel do coordenador do curso é também de trazer as novidades; por exemplo, a gente sabe que as nossas DCN estão para mudar, então a gente foi se inteirar disso, foi participar dos fóruns que vinham discutindo as novas DCN e trazer e discutir isso com os professores, os outros participantes da formação dos estudantes. Outro papel é permanentemente fazer a avaliação de como o curso está andando, então é óbvio que a gente não faz isso sozinho, mas a gente tem a responsabilidade de estar atento para isso e chamar e se preocupar com isso também (C17).

O papel de coordenação é de muita responsabilidade, é uma missão desafiadora porque trabalhar na gestão onde a gente vem como piloto e um compromisso de colaborar junto ao docente na formação de novos profissionais na área da Saúde, na área da Enfermagem, não é uma missão simples né? Então eu vejo que é um cargo que requer muita dedicação, muita responsabilidade, aperfeiçoamento, para sempre estar buscando novos conhecimentos para melhorar o meu desempenho como coordenador, como líder também (C26).

Os excertos acima sinalizam o aspecto de trabalho coletivo do coordenador, quando a coordenadora 17 (C17) reconhece a responsabilidade em discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com os *“professores, os outros participantes da formação dos estudantes”*. O caráter coletivo no trabalho do coordenador também é identificado na metáfora empregada por C26, quando ele reconhece seu papel como o de um *“piloto e um compromisso de colaborar junto ao docente na formação de novos profissionais na área da Saúde, na área da Enfermagem”*.

No bojo da relação coordenador-docentes, coordenadores destacam ainda o papel de estímulo aos docentes, visando sua

progressão na carreira docente e a aquisição de saberes que possam contribuir com o curso. A coordenadora 1 explicita disposição em viabilizar, ao docente, condições de trabalho que favoreçam sua dedicação à continuidade da formação acadêmica; afirma ela:

A gente admitia professores sem doutorado, agora não admitimos mais, quer dizer, só se for uma urgência. Porque na verdade a carreira acadêmica nova começa com doutorado. Não cabe o mestrado. Então assim, se o professor nos diz: olha eu estou fazendo doutorado, eu tenho aula, mas eu também tenho estágio. Então, vai, vai fazer. Esse espaço você tem que ter aqui. Vai fazer. Os eventos também, internacionais, a gente fica sempre falando: olha, presta atenção aos eventos, e eventos que são fora do País, para a gente saber de novidades, de coisas que estão acontecendo no mundo. Porque se ficar fechado dentro de uma celulazinha, aonde a gente vai parar? (C1)

Para além do estímulo à atualização de conhecimentos, os dados revelam inquietação do coordenador ante a necessidade de aperfeiçoamento pedagógico por parte dos docentes; como mencionam C16 e C17:

Então você tem enormes desafios para poder realmente fazer com que esse professor assuma seu papel de mentor, de preceptor, de condutor do ensino-aprendizagem, não simplesmente de alguém que transmite conhecimento. Você tem que preparar um professor, tem o contexto da instituição de ensino em que você está inserido, tem que preparar o professor para poder realmente conduzir aquele discente a ser crítico, reflexivo, generalista e desenvolver as competências que lhe são necessárias, para ele poder sair um egresso que pelo menos saiba se virar na sua profissão (C16).

A gente tem professores com uma carreira mais antiga, que têm resistência às mudanças, a práticas pedagógicas mais ativas, que são ainda insistentes no ensino como transmissão e que dão aquelas aulas apenas visando repasse de conteúdo. [Sobre impactos de uma assessoria pedagógica aos docentes] porque é um processo, quando a gente tem que ir pensando e refletindo, tivemos uma formação bancária, estamos acostumados também a receber as coisas prontas, e a assessora vem apontando para nós outros caminhos (C17).

A despeito da inquietação do coordenador, que o mobiliza para buscar estratégias de aprimoramento pedagógico docente, C20 chama atenção à escassez de investimentos por parte dos órgãos governamentais, na direção do preparo pedagógico do professor. Diz a coordenadora:

Existiu uma época, a primeira vez que eu fui coordenadora, havia uma política ministerial instituída de forma bastante forte, que ajudava a gente a pensar e apoiar e dava suporte para a formação. Então por exemplo naquela época, as questões da inovação nas estratégias pedagógicas eram uma meta da coordenação de curso. Então a gente foi fazer formações voltadas à prática de pequeno grupo, à leitura de uma

intervenção grupal, como é que eu olho um grupo, na tentativa mesmo de ampliar estratégias pedagógicas mais ativas e dialogadas e mesclá-las com estratégias mais tradicionais. Hoje não é o que a gente vive de estímulo, ele é um estímulo que tem que ser mais automotivado, e que tem menos suporte institucional na direção de uma especificidade (C20).

A preocupação com o preparo pedagógico do professor aparece atrelada a uma outra inquietação: a de formar o estudante para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Esse exige profissionais polivalentes (visando a mais valia do trabalhador) e que – tendo sido formados na perspectiva do aprender a aprender⁴ – estejam aptos a desenvolver estratégias de adaptação diante de cenários de instabilidade.

Como Minto (2006) ressalta, ideias como a de aprendizagem por competências e a pedagogia do aprender a aprender configuravam – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – um modelo de ensino orientado para formar trabalhadores com grande potencial de adaptação às mudanças típicas do livre-mercado. Vejamos, pois, o que dizem os coordenadores a respeito do compromisso com a formação profissional para o mercado:

Eu fico muito preocupado com a questão da qualidade do ensino e como a gente vai trabalhar na formação desse egresso aí no mercado de trabalho (C26).

O primeiro significado no sentido pedagógico da formação é formar esse escopo do perfil do profissional que está sendo proposto a formar, associado com as Diretrizes Curriculares que são orientadoras para isso e encontrar um caminho para dar uma formação que atenda as questões acadêmicas, que atenda as questões de mercado porque qual é o profissional que o mercado está esperando e que ele precisa para absorver? (C1)

Bom, ser coordenador de curso é uma ação que exige muito conhecimento, principalmente relacionado ao perfil do nosso aluno que a gente vai colocar no mercado; ter conhecimento dessas habilidades que o mercado exige; ter conhecimento das diretrizes curriculares; o coordenador precisa ter uma grande experiência por um perfil do profissional, que trabalha tanto no mercado como um perfil diferenciado para ser docente e para ser coordenadora. Ter a capacidade de educar, ter compreensão, ter reflexão sobre o que está acontecendo na região, as questões das políticas, precisa ter uma reflexão sobre o mundo né? (C5)

O coordenador acolhe esses alunos no sentido de acompanhamento até o final do curso. Então ele vai mostrando de fato: Oh, vocês vão por esse caminho, o enfermeiro que o mercado espera é esse, então vocês precisam ter mais compromisso com o estudo de vocês (C10).

⁴ Segundo Delors et al (1999), a educação para o século XXI envolve o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos.

Em meio a esses discursos, entendemos ser oportuna e necessária a seguinte reflexão:

Se é para formar para o mundo do trabalho, como eu, professor, posso delinear – nas condições que se me apresentam – o modo dessa inserção? Formar para o mundo do trabalho todos sabemos que temos de formar. A questão é como (em que posição) esse futuro profissional será inserido nesse âmbito. (SANTOS; SORDI, 2018, p. 159)

A posição ou *status* no mercado de trabalho não diz respeito ao cargo ou função que o egresso desempenhará, mas ao modo como esse trabalhador se relacionará com a realidade que encontrará: conformando-se ou engajando-se à transformação visando a melhoria do serviço prestado à população.

Paralelamente à preocupação dos coordenadores com o alinhamento da formação para o mercado, aparece o componente da regulação do ensino superior; atentemos aos excertos:

Gestão de fato é aquele que administra o serviço. Então ele administra e faz gestão de pessoas, faz gestão de conflitos, gestão docente e tenta implementar o que a Diretriz preconiza em sala de aula (C14).

Ser coordenadora é fazer um curso girar, a partir das Diretrizes do MEC principalmente, dos nortes que a gente tem para a profissão, aliado aos conselhos de classe federal, estadual, uma formação mínima, e tentar manter isso dentro do meu curso (C25).

Eu vou à rede de apoio, amigos que são avaliadores do MEC, aonde eles podem me mostrar “ah mudou o instrumento”, mas por que mudou o instrumento? Nesse instrumento eles querem que a gente tenha dado, dê o quê aos nossos alunos? Passe que tipo de informação? (C7)

A fala de C7 sinaliza alguma aderência à abordagem tradicional da educação, segundo a qual o ensino é calcado na transmissão unidirecional de conhecimentos: do professor (aquele que sabe) ao aluno (que nada sabe). Nessa concepção de educação, não cabe o diálogo, visto que a relação fortemente hierarquizada entre professor e aluno obstaculiza a horizontalidade relacional, requerida pelo diálogo.

Como diz Freire (2019), diálogo pressupõe humildade. “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. [...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (Freire, 2019, p.111, grifo do autor)

No entanto, em uma concepção tradicional de educação, o alvo não é a recriação do mundo com a libertação dos sujeitos, mas a acomodação à realidade instituída. Em uma concepção tradicional, a educação bancária:

Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a

ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar (Freire, 2019, p. 91).

Quando C7 pergunta: “*Nesse instrumento eles querem que a gente tenha dado, dê o quê aos nossos alunos? Passe que tipo de informação?*”, a apreensão literal dos verbos em negrito sinaliza uma concepção educativa que objetifica os alunos, concebendo-os como seres aos quais cabe apenas receber o que lhe é *dado* ou “passado” no ambiente educacional. Para Freire (2019, p.104), “fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros”.

Além da ênfase nos verbos dar e passar – como sinalizadores de uma concepção educativa impeditiva do ser mais humano – chama-nos a atenção a explicitação do objeto direto do “dar” e “passar”: informação. A fala a seguir leva-nos a reconhecer a centralidade do conteúdo como uma sinalização de aderência à concepção tradicional de educação. Diz a coordenadora:

Eu espero formar o enfermeiro que de fato o mercado de trabalho vai absorver, ou seja, ser generalista. Ele tem que ter bagagem de conteúdo, eu digo que eu sou docente bastante conteudista, eu acho que Sobotta tem que ser dado mesmo todo, eu acho que o livro da Alba tem que ser dado todo para Clínica, para Exame Clínico, mas eu tento formar um aluno generalista, se não ele não sobrevive no mercado de trabalho e a especialidade de fato vai acontecer quando ele escolher uma especialização (C14).

Ora, qual é o problema da ênfase no conteúdo programático? A fala da coordenadora C12 parece-nos delinear uma resposta plausível:

A gente veio aí de uma eleição política onde a gente teve problema de briga de aluno do Bolsonaro versus, né, de aluno que não sabe o que é fascismo, eles não viveram isso. Então, como a gente vai discutir política de saúde holística com essas pessoas, se a gente não tem espaço para discutir... História! Pergunte se tem essas coisas na grade curricular! Tem Sociologia e Antropologia, que é EaD, porque 20% do curso é EaD, essas disciplinas ficam como EaD, as que a gente tem chance de fazer esses debates, Antropologia e Sociologia, Psicologia, Saúde Coletiva, é EaD. E aí como você vai formar um profissional neste perfil, se a gente não consegue trabalhar isso dentro das grades curriculares? Então aí é difícil para a gente, porque você fica entre: faço essa discussão ou termino o conteúdo que eu preciso terminar, da fisiopatologia da insuficiência cardíaca congestiva? (C12)

Portanto, a ênfase no conteúdo é problemática quando o compromisso com o cumprimento do conteúdo prevalece sobre as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, na relação com um dado tempo espaço histórico. Com isso, não estamos menosprezando a importância dos conteúdos para a formação profissional qualificada, tampouco deixamos de reconhecer a informação como componente do conhecimento; contudo, pensamos que a centralidade do conteúdo na formação profissional contribui para que se perca de vista o sentido éticopolítico da educação, de modo que o

conteúdo deixa de ser um meio para pensar criticamente o mundo (visando intervir em sua transformação), para consistir na finalidade do processo educativo.

Vale ressaltar que a ênfase nos conteúdos, é justificada em muitos casos, pelas pressões institucionais em direção à melhoria do resultado dos estudantes perante o ENADE (Exame Nacional de Desempenho Estudantil), o qual é tomado – no contexto de elevada concorrência entre instituições de ensino – como o principal indicativo de qualidade de um curso. A menção ao Exame aparece no excerto seguinte:

Primeiro uma grande responsabilidade, porque eu falo que o curso, o andamento, prova de ENADE, visita in loco, evasão de curso, se está tudo bem, o coordenador é sucesso. Se alguma coisa vai ruim, o coordenador não fez planejamento, o coordenador não se reuniu, o coordenador não tinha metas, então eu acho que é uma grande responsabilidade (C9).

Essa fala evidencia uma centralização da responsabilidade pelo êxito ou fracasso do curso, na figura do coordenador; o que parece desconsiderar a complexidade envolvida no trabalho de coordenação. De modo contrário aos processos de responsabilização unilateral do coordenador, Sordi e Freitas (2013) propõem a responsabilização participativa, que implica o exercício coletivo de apropriação e reflexão dos problemas do cotidiano, visando sua superação. Nessa acepção, não faz sentido responsabilizar isoladamente um ou outro sujeito porque a responsabilidade pelo resultado do processo educacional é partilhada entre todos os atores envolvidos. Porém, a visão fragmentada acerca das áreas disciplinares parece dificultar essa lógica de partilha. Atentemos ao que diz C1:

Meu papel é coordenar. Coordenar é colocar cada coisa no seu lugar, dar o seu devido espaço para cada um. Cada disciplina tem que ter o seu espaço, o seu direito de discutir, de se colocar, de argumentar, e de propor coisas (C1).

Na fala da coordenadora, percebemos traços indicativos do trabalho educativo segregado em áreas disciplinares. Em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, perceberíamos, outrossim, a convergência de saberes advindos de dois ou mais campos do conhecimento (Ceccim, 2018). Sendo assim, indagamos: Qual é a vez da interdisciplinaridade, se cada disciplina (“*cada coisa*”) tem que estar no seu lugar? E qual seria o lugar de cada coisa, na formação de profissionais para atuarem em um mundo que lhes apresenta problemas complexos, para cujo enfrentamento são necessários saberes de diversas ordens?

Um aspecto da compreensão dos coordenadores acerca do papel que desempenham diz respeito à assunção da responsabilidade em ser o guia dos estudantes, no sentido modelar; é o que esclarece C10:

Ser coordenador significa ser o guia dos alunos, vai ser também o exemplo e vai ter que ser alguém que o aluno olhe e diga assim: Esse é o profissional que eu quero ser. Então o coordenador é um modelo, não tem como ser diferente. Então o aluno tem que enxergar no professor e no coordenador do curso aquilo que ele vai vislumbrar na prática (C10).

Alguns aspectos da fala de C10 merecem discussão. O primeiro é: quais os riscos de – no mundo globalizado de economias internacionalizadas – formar estudantes tendo como referência *um* modelo de profissional? Ao contrário disso, não seria coerente munir o estudante dos saberes que lhes possibilitem, na atuação profissional, realizar a leitura crítica das idiossincrasias presentes no espaço tempo específico, para então decidir pelo perfil demandado na situação concreta de seu trabalho? Faz sentido falar em modelos profissionais em uma sociedade de mercado?

Avançando na discussão, trazemos um outro viés da aproximação entre coordenador e estudante: o do estímulo à participação na avaliação de sua formação universitária. Alega C20:

A bandeira que eu mais levanto é provocar uma criticidade em relação à situação atual da profissão, provocar a criticidade do próprio estudante com relação à formação que ele recebe, para que ele se posicione em relação a ela e faça as tensões que na perspectiva dele são importantes (C20).

Pelo exposto, percebemos que o eixo pedagógico do papel de coordenação de curso de graduação gravita em torno da gestão coletiva do Projeto Pedagógico de Curso. A gestão democrática e participativa do PPC requer do coordenador a assunção de postura de liderança para influenciar docentes e estudantes à participação ativa na gestão do projeto educacional. Definimos liderança de acordo com Zabalza (2004), para quem liderança é a capacidade de influenciar os acontecimentos em uma organização.

Entretanto, no bojo de uma análise global das falas, percebe-se ausência à menção de gestores das instituições de ensino como atores envolvidos na avaliação do PPC. Entendemos que essa ausência implica na fragilidade do projeto pedagógico, no que diz respeito à sua implementação. Pois o grau de comprometimento de gestores institucionais com a implementação do PPC parece-nos ter relação diretamente proporcional com o quanto esses sujeitos sentem-se implicados com a concepção do projeto de formação.

2.2 O aspecto político do papel de coordenação de curso

Nesta subseção, pretendemos iluminar o aspecto político presente nas falas dos coordenadores. Tal aspecto aparece como a intenção de promover, por meio da formação profissional, mudanças na realidade. Atentemos aos excertos:

Em última instância, o significado geral tem um conteúdo bastante ideológico, que é de fazer uma formação para enfermeiros mais próxima possível daquilo que a gente acredita enquanto competências que ele tem que ter, não só técnica administrativa, mas também científica e política também, de qualquer inserção desse profissional no mundo político, no sentido de discutir as questões que envolvem a sociedade e a saúde como parte de um bem de direito dessa sociedade (C2).

A coordenação faz com que você consiga trilhar o caminho que você acha que falta na enfermagem. Então é algo que na coordenação você dá um pouquinho a representatividade da sua formação naquilo que você gostaria que os profissionais

tivessem. Isso acontece por exemplo, quando eu vou com eles em atividades práticas, aonde eu posso estar atuando com eles e mostrando qual a melhor forma de ser um bom enfermeiro; em eventos ou mesmo quando eles estão em estágio eu sempre pego um modulozinho para estar com eles e vou mostrando como você atua, como você dialoga com os seus parceiros dentro do campo de trabalho (C7).

Quando C7 menciona fazer parte de seu papel como coordenadora o mostrar aos estudantes “*qual a melhor forma de ser um bom enfermeiro*”, percebemos o reforço à ênfase prescritiva na construção de saberes profissionais. Entendemos que uma formação crítico-reflexiva demanda ênfase na problematização dos condicionamentos (institucionais, políticos e socioeconômicos) que favorecem (ou dificultam) determinada forma de atuar. Nesse entendimento, “*a melhor forma de ser um bom enfermeiro*” é a forma possível, dadas as condições concretas e historicamente possíveis em determinado tempo espaço.

Outros coordenadores entrevistados associam o papel de coordenação à responsabilidade social com a população do entorno onde a IES está situada. Atenemos ao que dizem os entrevistados a seguir:

Eu acho que eu tenho uma representação social, eu tenho uma representação institucional, eu tenho uma representação dentro da minha categoria, dentro da educação brasileira, então essa é a percepção que eu tenho do meu papel. Eu acho que ele extrapola a estrutura da faculdade, eu acho que o meu papel se estende à comunidade. A Faculdade veio justamente suprir uma necessidade muito grande da região onde nós nos encontramos, é uma região muito carente, em todos os aspectos, entre elas do ensino superior e muito desfavorecida também da questão educacional, da questão assistencial de saúde e segurança. Então dentro dessa perspectiva eu acredito que o nosso curso veio somar um pouco com as necessidades da população (C6).

[Nome da região] é a maior cidade de 11 cidades da região, tem uma população de 276 mil habitantes, com uma necessidade imensa de enfermeiros no mercado, nos municípios, principalmente no SUS, para fortalecer o sistema, fortalecer a Atenção Básica, PSF e Estratégia da Saúde da Família. Então é estar na gestão de um curso em que você tem que colocar no mercado um profissional que atenda a necessidade regional, que você consiga ter essa visão de atender a necessidade da Região, eu acho que é de grande valia (C21).

Todavia, os dados da pesquisa permitem inferir que o aspecto político presente no papel do coordenador encontra obstáculos para sua concretização. Esses obstáculos relacionam-se às condições objetivas de trabalho, em uma conjuntura na qual educação é tratada como um bem de consumo, a ser comercializado por R\$ 59,90 (de matrícula) e – para o conforto do consumidor – à distância. Nessa realidade, o coordenador – longe de usufruir um *status* de elevado prestígio em âmbito interno à IES – é considerado como uma peça na engrenagem da lucratividade educacional, cabendo-lhe (sob tácitas ameaças

de retaliação ou demissão do cargo) acatar passivamente (ou com pouca discussão) as determinações da gestão superior da instituição.

Ressalte-se que a engrenagem da lucratividade educacional é movida pela mais valia dos educadores, que se concretiza na intensificação do trabalho, sem a devida equivalência salarial. É o que indica a fala de C19:

Para mim é muito importante pensar como esse indivíduo vai criar sua identidade profissional, até o perfil desse indivíduo no mercado de trabalho. Eu tenho um interesse muito grande em acompanhar isso. E é isso que me motiva a ser coordenadora. Afora isso minha cara, nas atuais circunstâncias não seria tão bom ser coordenadora porque a gente cada vez trabalha mais e ganha menos para ser coordenadora (C19).

Ora, em que consiste o “a mais” no papel de coordenação de curso de graduação? É o que veremos na seção a seguir.

2.3 O aspecto financeiro/burocrático no papel de coordenação de curso

No que tange ao gerenciamento financeiro/burocrático do curso, o papel do coordenador envolve o funcionamento do curso e sua gestão financeira. A fala de C2 apresenta um panorama do trabalho do coordenador, evidenciando sua atuação para o funcionamento do curso.

A coordenação em uma instituição privada é uma instância de gerência e você tem que tratar das questões administrativas relacionadas com administração superior da instituição, com o funcionamento do curso no sentido técnico, no sentido operacional, seleção docente, os controles de avaliação de qualidade de desempenho e mais demandas diárias que são típicas de necessidades de alunos, relação com secretaria de alunos por exemplo, projetos de extensão, projetos para atender atividades complementares, além de um outro sentido que é cuidar das questões ligadas à regulação do ensino superior e à regulação do curso no Ministério da Educação. Então o conjunto de tudo isso é a loucura de coordenação (C2).

Além das atribuições mencionadas por C2, em um momento histórico marcado pela concorrência entre instituições de ensino, atribui-se ao coordenador responsabilidade pela captação de novos alunos. Essa atribuição incide sobre o coordenador com um nível de cobrança que o exaure física e emocionalmente. É o que depreendemos das falas a seguir:

Uma responsabilidade muito grande, é cansativo porque eu acabo exercendo quatro funções, então o quadripé, hoje não é só ensino pesquisa extensão é a gestão junto, então na instituição tem uma cobrança no sentido de sustentabilidade do curso, porque é uma instituição privada. Eu tenho um perfil, que é um perfil social e econômico muito desfavorável, então a gente tem alunos que necessitam de bolsa, aí eu tenho as inadimplências, eu tenho as desistências pela mensalidade, e eu preciso sempre criar estratégias de sustentabilidade. Então esse é outro grande desafio, é a questão da sustentabilidade do curso. Nós tivemos uma mudança de Direção e ele pegou a

escola novamente em uma fase financeira muito ruim. E aí fez uma pressão enorme, ele queria que eu abrisse curso noturno também e eu apresentei seis propostas de sustentabilidade do nosso curso. E não abri curso noturno. Eu nem sei se eu posso falar isso, mas eu estou querendo deixar a Coordenação (C13).

Há de se considerar as relações de poder que incidem diretamente no trabalho do coordenador, o que fica implícito quando C13 desabafa: *“Eu nem sei se eu posso falar isso, mas eu estou querendo deixar a Coordenação”*.

O sentimento de exaustão, frente às atribuições de cunho financeiro/burocrático acrescidas ao trabalho do coordenador, é contextualizado na fala exposta a seguir, que vem de uma coordenadora atuante em uma universidade pública:

Nos últimos tempos a gente tem percebido o estresse né, algumas de nós temos problema de saúde porque a gente percebe que vai além das forças. Então nós somos o departamento que hoje reduziu muito o número de alunos com essa questão da crise. A pressão é grande né, da administração para que a gente aumente a captação porque aumenta o recurso; não temos ajuda nenhuma governamental, então é a mensalidade do aluno que paga a instituição. Então a gente tem uma pressão grande nesse sentido. E nós estamos tendo uma dificuldade imensa porque a gente não tem uma política em busca de qualidade e sim em busca de quantidade. Então, ser coordenador hoje é ser perseverante, tem que conhecer as necessidades para poder argumentar com a instituição, quando muitas vezes não são nem professores da área da Saúde e é muito complicado conversar com quem não é da área, então fica difícil entender a necessidade (C18).

Conquanto a fala anterior tenha enfatizado a incumbência do coordenador em trabalhar para a captação de novas matrículas, atribui-se ainda ao coordenador a responsabilidade pela manutenção do estudante ao longo dos anos de graduação, evitando que o estudante migre para uma IES concorrente. Nesse sentido, atentemos aos excertos:

Você fazer manutenção de número de alunos é um desafio, porque não envolve só qualidade do ensino; envolve custo, envolve logística porque é o acesso do aluno ao município, a estrada, transporte, carga horária. Então eu acho que hoje é um desafio, você ser coordenador e manter um curso estruturado, de pé, vivo, né? (C9)

Pelas nossas pesquisas o manter vem de duas coisas: ou a mensalidade ou a dificuldade do aluno em acompanhar o conteúdo. Hoje mesmo amanheci olhando as matrículas do ano que vem, tem um cenário bonito aí vindo pela frente. Estamos empolgados, vendo algumas mudanças já (C15).

O desafio é muito grande, tendo em vista que o estado de São Paulo tem um número muito grande de instituições que oferecem o curso de Enfermagem. Então acaba trazendo um desafio na formação, em ter uma instituição de qualidade que concorra com as outras (C11).

Ante o exposto, percebemos que o desafio delineado pelos coordenadores é o de manter um curso financeiramente atrativo ao estudante (sob menor mensalidade frente a outras instituições), sem reduzir o nível de qualidade da formação. Como alega C16: “O desafio é dar sustentabilidade financeira, qualidade custa dinheiro” (C16).

Em meio ao dilema entre qualidade e rentabilidade financeira, o coordenador percebe-se demandado à conciliação de interesses diversos e por vezes divergentes; como relata C12:

Você fica entre aquele tripé da gestão que a gente sempre sabe: Entre o professor, entre o aluno e entre a direção geral. E você vai mediando, você fica em um papel de mediador dentre esses três interesses, que nem sempre são compatíveis, para que você consiga manter a qualidade do curso, alinhado às Diretrizes e tudo sendo levado em consideração: controle financeiro, corpo docente e satisfação do aluno vamos dizer assim. Então fazer essa combinação às vezes é tenso, às vezes é difícil, porque não necessariamente a sua opinião pessoal é a opinião da gestão central. E aí essa negociação às vezes é um pouco tensa (C12).

Ora, diante de tantas interfaces relacionais do papel do coordenador, como chegar a um Projeto Pedagógico de Curso? Como firmar consensos frente às dissensões? Como encontrar unidade na diversidade? A resposta a essa questão encontra, no conceito de qualidade negociada de Ana Bondioli (2004), um pilar:

Qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, *debate* entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, *valores, objetivos, prioridades*, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (Bondioli, 2004, p.14, grifos nossos)

A partir desse conceito, entendemos que a pactuação de consenso entre ideias divergentes demanda o estabelecimento dos princípios e valores inegociáveis em nome do profissional que se deseja formar, para atuação na sociedade que se pretende ter. Uma vez tendo sido alinhavados os nós valorativos comuns – em outros termos, os princípios que unem os diversos sujeitos componentes do coletivo interessado na formação –, prosseguem-se as discussões em torno das especificidades do processo educacional.

Em nome da intransigência com a defesa dos valores já alinhavados, alguns sujeitos precisarão abrir mão de suas opiniões, ao passo que outros devem estar abertos à adesão de novas formas de pensar. Caso contrário, a tessitura de um projeto educacional unívoco não terá fim; ou resultará na expressão da vontade de grupos dominantes no coletivo do curso, favorecida pelo cansaço daqueles que – dada a correlação de forças favoráveis à manutenção da realidade – veem-se tentados a desistir de projetos transformadores.

Se em situações de desânimo coletivo com a transformação da

realidade é importante a assunção de postura de liderança pelo coordenador – no sentido evocado por Zabalza (2004), de influenciar os acontecimentos em uma instituição –, é igualmente importante compreender que “a ação não é livre de fatores ideológicos, estruturais e de poder, e das condições que podem impor limitações à prática individual” (Goodson; Rudd, 2016, p.107, tradução nossa).

Por não concederem a devida importância à correlação de forças incidentes sobre o campo da formação profissional e às relações de poder instauradas em âmbito interno à instituição de ensino, não raro percebem-se leituras ingênuas acerca do papel do coordenador. Por leituras ingênuas pensamos aquelas que resultam na responsabilização unilateral do coordenador, como se, pelo fato de ocupar um cargo de liderança, dele (unicamente) dependesse o sucesso ou o fracasso do curso. Nessa perspectiva, depositam-se sobre o coordenador expectativas idealistas, como se ele fosse “o cara” capaz de salvar um curso.

3. Considerações finais

Em meio ao predomínio de interesses mercadológicos no campo educacional, a resistência em defesa da qualidade da formação universitária requer sagacidade. Há de se lembrar que resistência significa não apenas oposição clara, mas “desconstrução, transgressão, burla” (Ferraço; Carvalho, 2008, p. 7).

A construção deste artigo permitiu-nos perceber algumas potencialidades sutis (na direção da construção de uma qualidade da formação profissional orientada para o social) presentes em cada um dos eixos componentes do trabalho de coordenação, quais sejam: o pedagógico, o político e o financeiro/burocrático. Ressaltamos, contudo, que esse último eixo é consequência histórica de um processo no qual a educação tem sido concebida como mercadoria, contribuindo ao apagamento da ideia do acesso à educação superior como direito social (Rodrigues, 2007).

No eixo do pedagógico na atuação do coordenador, vislumbramos a potencialidade da construção de vínculos mais próximos com estudantes (seja por meio de reuniões periódicas com representantes de turma, seja pelo estímulo à participação deles na gestão do PPC e/ou no planejamento de eventos promovidos pelo curso). Esses vínculos podem ser benéficos para ensinar aos estudantes a importância das relações no trabalho, como também podem auxiliar o coordenador na identificação das necessidades estudantis em direção à formação profissional.

Ainda no âmbito do pedagógico, coordenadores podem utilizar-se dos espaços formais de encontro com docentes (reuniões gerais, colegiados, cursos de aperfeiçoamento pedagógico, Núcleo Docente Estruturante – NDE) para firmar alianças com os professores. Quando falamos em alianças, remetemo-nos à dimensão éticopolítica presente na formação. Pois, na sociedade do fazer, mais do que: o que faremos, quando e como, urge pensar coletivamente em: para quem fazemos o que fazemos e o que pretendemos construir – a médio e a longo prazos – com isso.

No eixo político do papel de coordenação, vislumbramos potencialidade para a consecução e o apoio dos gestores das IES para a promoção de eventos e projetos de extensão que possibilitem o alcance da responsabilidade social (essa comumente prometida,

nos PPC submetidos à apreciação pelos órgãos reguladores). Ora, considerando que responsabilidade social compõe o escopo avaliativo da qualidade de um curso (Brasil, 2004), iniciativas que viabilizem a aproximação entre a instituição de ensino e a comunidade do entorno, podem ser úteis à gestão superior da instituição e concomitantemente, estratégicas para a transformação social. Pois, na proximidade de um curso com as necessidades da população, há potência para a retroalimentação do PPC, com vistas ao preparo de profissionais aptos a lidar com tais demandas. Pois, independente do curso de graduação de que se fale, não é para pessoas que formamos pessoas? No entanto, cabe uma ressalva: Qual o impacto social efetivo – sob o potencial de contribuição para transformação da realidade – de ações que, por exemplo, convoquem os estudantes à elaboração de panfletos informativos, a serem entregues a pessoas em determinado local da cidade? Que nível de interação, entre o estudante e as pessoas da comunidade, espera-se ao conceber uma iniciativa como essa? Que *feedback* uma ação como essa pode trazer para a reavaliação do PPC? Com essas provocações, alegamos que a concepção de eventos deve ser guiada por uma finalidade éticopolítica, se se pretende contribuir à transformação social.

No eixo do financeiro/burocrático na atuação do coordenador, percebemos a possibilidade de que – como pesquisador de sua própria prática profissional – o coordenador identifique quanto de sua jornada de trabalho destina-se a questões de cunho financeiro/burocrático e quanto se destina ao cuidado com o eixo político-pedagógico. O relatório sintético desses dados pode ser direcionado à gestão superior da instituição, acompanhado de argumentação na defesa de que o tempo destinado a questões financeiro/burocráticas afasta o coordenador de aspectos pedagógicos que poderiam reverter na melhoria da avaliação do curso por processos regulatórios e indiretamente, na ampliação da captação de novos estudantes.

Portanto, na conjuntura em que educação é tratada como *business*, não basta ao coordenador – tendo a transformação social no horizonte – contar com capacitação técnica ou pedagógica; tampouco é suficiente ter vontade de contribuir com a transformação. Em nosso entendimento, a transformação vai sendo construída na medida em que o coordenador desenvolve clareza política em relação ao lugar que ocupa, as interfaces possibilitadas por esse lugar e as possibilidades de (re)ação historicamente possíveis.

Assim, o enfrentamento perspicaz de interesses mercadológicos requer que o coordenador desenvolva saberes que os instrumentalizem à realização de leitura crítica da realidade que os cerca (a exemplo de saberes provenientes das áreas de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação); como também é importante que coordenadores desenvolvam habilidades de negociação, mediação de conflitos e construção coletiva de projetos.

Ressaltamos, contudo, que as potencialidades vislumbradas a partir dos eixos componentes do papel de coordenação (o pedagógico, o político e o financeiro/burocrático) não devem ser lidas como ingredientes de uma receita de sucesso para a atuação do coordenador de graduação. Tampouco os saberes (mencionados no parágrafo anterior) seriam ferramentas suficientes ao enfrentamento de realidades interessadas, primariamente, na satisfação das exigências do mercado. Em nosso entendimento, o fortalecimento do coletivo é fundamental para a sustentação de projetos de

formação que colidam frontalmente com interesses mercantis.

Essa colisão – na conjuntura em que educação é campo lucrativo – precisa ser feita de modo sagaz, sob pena de retaliações e/ou demissões. Nesse cenário, comumente a manutenção de vinculação empregatícia acontece por conveniência, de modo que aquele que possui maiores chances de manter-se no cargo de coordenação ou na função docente é o que oferece menor resistência à assimilação e execução dos ditames orientados pelo mercado.

É aí que destacamos a importância do fortalecimento do coletivo em torno de projetos de formação que se orientem, primariamente, ao atendimento das necessidades sociais. Na vigência de forças contrárias, sem o apoio do coletivo a resistência não tem força. E é também no coletivo que os ânimos individuais vão ganhando fôlego para os enfrentamentos necessários, de modo que os sujeitos se nutrem reciprocamente, com ideias e estratégias para re(ex)istência. Nesse sentido, destacamos o protagonismo do NDE na possibilidade de nutrir o coordenador de curso para o desempenho de sua missão social e política.

Com o exposto, alegamos que as potencialidades vislumbradas em cada eixo de atuação do coordenador (a saber, o pedagógico, o político e o financeiro/burocrático) só fazem sentido se estiverem acompanhadas do fortalecimento do coletivo, para o enfrentamento de interesses de mercado.

E por falar em mercado, defendemos a formação de profissionais que consigam pensar criticamente esse mercado e suas demandas, sujeitos capazes de propor-lhes alternativas em defesa da priorização das necessidades das pessoas. De igual modo, educadores que não se curvem a toda e qualquer exigência de mercado, sem que antes reflita: essa é uma demanda socialmente justa e profissionalmente responsável? Que impacto o atendimento de tal demanda traria à sociedade que precisamos ter?

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 280p.

BONDIOLI, Ana (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 238p.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. **Institui o SINAES e dá outras providências**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

CECCIM, Ricardo Burg. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface**, Botucatu, v. 22, Supl.2, p.1739-1749, 2018.

CHIRELLI, Mara Quaglio. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da**

FAMEMA. 2002. 291f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999, 240p.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, Elizabeth;

MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (orgs). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, p.4-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, 256p.

GOODSON, Ivor F.; RUDD, Tim. Refraction as a tool for understanding action, educational orthodoxy and transgression. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.9, n.18, p.99-110, jan.-abr. 2016.

HOPER EDUCAÇÃO. **Cenário mercadológico educacional Brasil 2017**. Disponível em: <https://form.jotformpro.com/72614487166968>. Acesso em: 05 out. 2017.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15 jan.2020.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 320p.
RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, 95p.

SANTOS, Jackeline Cristiane. Coordenadores de curso de graduação em enfermagem e os desafios à qualidade na formação universitária: mediações possíveis. 2020. 236p. **Tese (doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p. 87-99, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10 out. 2017.

SANTOS, Jackeline Cristiane; SORDI, Mara Regina Lemes de. A formação profissional em Enfermagem entre rentabilidade e qualidade: estratégias de resistência. **Revista de Enfermagem da UFJF**, v.4., n.2, p.157-162, jul/dez-2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/enfermagem/article/view/14029>. Acesso em 10 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro;

NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p.199-217.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 240p.

Enviado em: 27/04/2020 | Aprovado em: 11/01/2022