

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO**

Cristiane Ambrós Guerch

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENAÇÃO DE CURSO
SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Santa Maria, RS
2018

Cristiane Ambrós Guerch

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENAÇÃO DE CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janete Maria De Conto

Santa Maria, RS
2018

Guerch, Cristiane Ambrós
Representações sociais de coordenação de curso superior
de graduação: construindo identidades na educação
profissional / Cristiane Ambrós Guerch.- 2018.
145 p.; 30 cm

Orientadora: Janete Maria De Conto
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2018

1. Coordenação de curso 2. Educação profissional e
tecnológica 3. Ensino superior de graduação 4.
Representação social I. De Conto, Janete Maria II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2018

Todos os direitos autorais reservados a Cristiane Ambrós Guerch. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: cristiane.guerch@iffarroupilha.edu.br

Cristiane Ambrós Guerch

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENAÇÃO DE CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 30 de julho de 2018:

Janete Maria De Conto, Dra. (UFSM/IFFar)
(Presidente/Orientador)

Monique da Silva, Dra. (IFFar)

Leila Maria Araújo Santos, Dra. (CTISM/UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Cândido Atarão, pelo apoio diário regado de afeto e atenção durante essa jornada. Por isso, dedico meu amor e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À professora Janete Maria De Conto, pela confiança e ensinamentos ao longo do mestrado e das orientações. Agradeço pelo afeto e carinho sempre demonstrado e pela disponibilidade de tempo.

À professora Leila Santos, pela atenção e disponibilidade sempre demonstrada, sendo afetuosa e mobilizadora dentro do mestrado.

Ao meu marido, Cândido Atarão, que, durante o mestrado, mesmo morando em outro Estado, sempre me motivou e demonstrou que o amor e o afeto são construídos e alimentados dia-a-dia.

À minha família pelo fundamental apoio e motivação, especialmente minha sobrinha Raiara Keller, a qual esteve sempre ao meu lado e foi uma entusiasta.

A Sílvia Montagner, Diretora de Ensino do IFFar, amiga e chefia imediata, por permitir que eu cursasse todo o mestrado e participasse de eventos de publicação, sempre solícita e engajada na formação dos profissionais da Instituição.

Aos colegas de turma, pessoas singulares e que foram significativas em minha formação, cada um de seu jeito, perpetuando uma cultura de união e apoio.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram e estiveram presentes nessa jornada.

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude com relação a elas”.

(Antonie de Saint-Exupéry)

RESUMO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COORDENAÇÃO DE CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

AUTORA: Cristiane Ambrós Guerch
ORIENTADORA: Janete Maria De Conto

Essa dissertação insere-se na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, o qual busca investigar as representações sociais em cargos de Coordenação de Curso Superior de Graduação do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos a partir da visão dos próprios coordenadores. Esta pesquisa terá como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), além das contribuições de Jodelet (2001), Abric (1998) e Sá (1996), fazendo uso de uma metodologia de pesquisa qualitativa, com estudo de caso, utilizando como instrumentos de construção de dados a entrevista semiestrutura e a técnica da Associação Livre de Palavras. Os sujeitos de pesquisa foram os(as) atuais Coordenadores(as) de Curso Superior de Graduação do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos. Com a compreensão sobre a maneira como a Coordenação de Curso é representada socialmente, esta pesquisa contribuirá para delinear o perfil desses profissionais que atuam na gestão como coordenadores, e, com isso, poderá sensibilizá-los para a qualificação do trabalho com vista ao aprimoramento dos processos de avaliação de curso e satisfação dos estudantes enquanto sujeitos inseridos no processo educacional. Os resultados obtidos demonstram que a representação social está marcada nas palavras “paciência”, “desafio” e “mobilizador”, aspectos relevantes e que demonstram que esse cargo de gestão requer perfil e disponibilidade, posicionando-se como um gestor que atua em prol do curso e da Instituição, refletindo na qualidade e bom desempenho Institucional.

Palavras-chave: Coordenação de curso. Educação profissional e tecnológica. Ensino superior de graduação. Representação social.

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF COORDINATION OF HIGHER GRADUATION COURSE: BUILDING IDENTITIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

AUTHOR: Cristiane Ambrós Guerch

ADVISOR: Janete Maria De Conto

This dissertation is included in the research line Policies and Management in Professional and Technological Education of the Master's Program in Professional and Technological Education, which seeks to investigate the social representations in positions of coordination of undergraduate courses of the Federal Institute Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos from the view of the coordinators themselves. This research will have as theoretical foundation the Theory of Social Representations of Moscovici (1978), besides the contributions of Jodelet (2001), Abric (1998) and Sá (1996), making use of a qualitative research methodology, with case study, using as data construction tools the semistructure interview and the Free Word Association technique. The research subjects were the current Undergraduate Coordinators of the Federal Institute Farroupilha - Júlio de Castilhos *Campus*. With the understanding of how the Course Coordination is socially represented, this research will contribute to delineate the profile of these professionals who act in the management as coordinators, and, with this, can sensitize them to the qualification of the work with a view to the improvement of the processes of course evaluation and student satisfaction as subjects inserted in the educational process. The results show that social representation is marked in the words "patience", "challenge" and "mobilizer", relevant aspects and that demonstrate that this management position requires profile and availability, positioning itself as a manager that acts in favor of course and Institution, reflecting on the quality and good institutional performance.

Keywords: Course coordination. Professional and technological education. Higher education graduation. Social representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivação da pesquisa	33
Figura 2 – Imagem aérea do <i>Campus</i> Júlio de Castilhos	34
Figura 3 – Imagem do pórtico do <i>Campus</i> Júlio de Castilhos	35
Figura 4 – Três fases da Análise de Conteúdo	40
Figura 5 – Infográfico representando as categorias de análise	42
Figura 6 – Linha do tempo da Educação Superior no Brasil	65
Figura 7 – Retrospectiva do processo de avaliação das IES	69
Figura 8 – Tripé constitutivo do ES a partir do SINAES	72
Figura 9 – Avaliação do SINAES.....	74
Figura 10 – Caminho histórico da EPT.....	82
Figura 11 – Dimensões da Avaliação SINAES.....	89
Figura 12 – Representação das palavras-chave da concepção de docência.....	99
Figura 13 – Representação social de cada coordenador a partir de sua visão.....	103
Figura 14 – Representação do “ser coordenador”.....	108
Figura 15 – Palavras-chave relacionadas às atividades desenvolvidas pela Coordenação.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos e aspectos analisados	39
Quadro 2 – Nomes fictícios dos participantes da pesquisa.....	43
Quadro 3 – Fases e etapas da pesquisa.....	46
Quadro 4 – Características sociais da população	92
Quadro 5 – Evocações oriundas da Técnica da ALP	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estatísticas do Censo da Educação Superior.....	93
Gráfico 2 – Formação acadêmica dos entrevistados	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos em atividade no IFFar – <i>Campus</i> Júlio de Castilhos	87
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ALP	Associação Livre de Palavras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comite de Ensino e Pesquisa
CF	Constituição Federal da Republica Federativa Do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DG	Direção Geral
EAA	Escolas De Aprendizes e Artífices
EAFS	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Ensino Superior
ETFS	Escolas Técnicas Federais
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant l'analyse Dês Évocations
FAPLAN	Faculdade Planalto
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GERES	Grupo Executivo da Reforma de Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFES	Intituições Federais de Ensino Superior
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IGC	Indice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministerio da Educação e Cultura
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEG	Programa Especial de Graduação
PPC	Plano Pedagógico de Curso

PROEN	Pro-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Representações Sociais
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SIGAA	Sistema Integração de Gestão das Atividades Acadêmicas
SIGGP	Sistema Integrado de Gestão de Pessoas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional de Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizado
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
TNC	Teoria do Nucleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
2	COORDENADAS DE PESQUISA	31
2.1	A TEMÁTICA E A QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA.....	31
2.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
2.2.1	Objetivo geral	32
2.2.2	Objetivos específicos	32
2.3	CENÁRIO DA PESQUISA.....	33
2.4	COORDENADAS METODOLÓGICAS.....	35
2.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	44
2.6	FASES DA PESQUISA.....	45
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)	47
3.1	A TRS E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	50
4	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	53
4.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ES).....	53
4.1.1	Periodização do Ensino Superior no Brasil	54
4.1.1.1	<i>Período Monárquico (1808-1889)</i>	55
4.1.1.2	<i>República Velha (1889-1930)</i>	56
4.1.1.3	<i>Nova República (1930-1964)</i>	58
4.1.1.4	<i>Regime Militar (1964-1985) – Reforma Universitária</i>	59
4.1.1.5	<i>Redemocratização (1985-2002)</i>	61
4.1.1.6	<i>Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)</i>	63
4.2	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NOS DIAS DE HOJE.....	66
4.3	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: A CRIAÇÃO DO SINAES.....	68
4.3.1	Índices de referências do SINAES	75
5	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	77
5.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	77
5.2	O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO NO IFFAR.....	82
5.3	O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO NO IFFAR – CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS.....	86
6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COORDENAÇÃO DE CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES	91
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO.....	91
6.2	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	93
6.2.1	Trajetó formativo	94
6.2.2	Concepções de docência	98
6.2.3	Representação do “ser coordenador”	104
7	CONCLUSÃO	117
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES DE CURSO)	131

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	139
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	140
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO USO DO NOME INSTITUCIONAL	141
ANEXO E – INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	142
ANEXO F – TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	144

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional” vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e é fruto de inquietações que surgiram ao longo das práticas profissionais vivenciadas enquanto servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e trabalhando diretamente com as Coordenações de Cursos Superiores do *Campus* Júlio de Castilhos, onde se percebem diferentes situações e desafios inerentes ao cargo que os colegas ocupam.

Ao remexer no “baú” das memórias significativas, percebo hoje, com a maturidade das vivências experienciadas, a importância de cada fase e a relação estabelecida no devir do meu processo formativo pessoal-profissional.

Acredito que é importantíssimo lembrar dos momentos vividos, haja vista que a formação da identidade de cada indivíduo perpassa pelas construções realizadas ao longo de sua vida, sendo que essa é influenciada pela educação (formal ou informal) e pela cultura com a qual estabeleceu contato nas relações construídas no ambiente familiar, acadêmico ou profissional.

Assim, inicio esta reflexão a partir do ponto de vista fornecido pelo retrovisor do tempo, do meu tempo, em que é fascinante analisar a vida pessoal e profissional como se fosse um álbum de fotografias, individual e coletivo, cheio de memórias especiais, com saudosismo natural, parte do processo de evolução pessoal, ligado com minhas raízes na pequena e pacata cidade de Jaguari, no estado do Rio Grande do Sul, onde nasci, cresci e cursei toda minha educação básica.

A fim de continuar minha formação, comecei a cursar a graduação em Direito, na cidade de Santiago/RS, entretanto, no início de 2008 recebo uma das notícias mais fabulosas da minha vida, nomeação para o cargo de assistente em administração, na então Unidade de Ensino Descentralizada de Júlio de Castilhos, vinculada ao Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de São Vicente do Sul, a qual se tornaria, no final daquele ano, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Por essa razão, através do primeiro concurso público que concorri, aconteceu a realização do grande sonho, morar na “cidade grande”, pois passei a residir em Santa Maria, local totalmente desconhecido. Fato

motivador da imensa gratidão que sinto pela Instituição onde trabalho e razão pela qual me dedico a fim de contribuir para a melhoria contínua.

É importante registrar que desde meu ingresso na Instituição sempre atuei à frente da coordenação de registros acadêmicos, local em que me constituí como servidora, abraçando inúmeros desafios e sempre buscando inserir-me e aprender com todas as situações e vivências de cada dia.

À medida em que fui adquirindo domínio sobre meus encargos fui convidada a participar de comissões dentro do *Campus* nas mais diversas áreas, especialmente junto a Direção de Ensino, instante em que comecei a me apropriar cada vez mais desse meio até então desconhecido. Há muitos anos faço parte de colegiados de curso, comissão de ingresso de alunos, colegiado de *Campus*, núcleos inclusivos, entre outras, inserindo-me para fazer parte das discussões que envolvem as diversas áreas que perpassam uma Instituição de Ensino de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Então, após mais de dez anos atuando na EPT, vivenciando a educação em sua plenitude, desde ações burocráticas até ações estratégicas, é que o despertar para o aprofundamento de estudos na área da educação iniciaram, sobretudo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e qualidade das políticas institucionais.

Nesse sentido, ao ingressar no mestrado logo me despertou interesse a investigação de meu contexto de trabalho, minha realidade e, com isso, buscar subsídios para aprimorar o trabalho já desenvolvido, sendo a Coordenação de Curso Superior de Graduação um dos alicerces Institucionais em que mais atuo e entendo como primordiais dentro do IFFar.

A coordenação de Curso Superior de Graduação possui papel estratégico dentro da Instituição, uma vez que conduzirá os rumos do curso, questão que por si só revela o quão significativo e importante é o papel desse gestor, fato que desencadeia aspirações acerca de como a Coordenação se percebe? Qual a visão que o(a) coordenador(a) possui de si e de seu papel Institucional? Ele(a) tem ideia de suas responsabilidades e implicações do cargo?

Enfim, a partir das indagações acima é que surge essa pesquisa, desenvolvida com o intuito de investigar as representações sociais em Coordenações de Cursos Superiores de Graduação no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos a partir do mapeamento das políticas públicas que se inserem na Educação Profissional e Tecnológica, identificando a regulamentação

institucional condizente a cargos de Gestão para, então, verificar as motivações dos(as) profissionais ao se candidatarem para coordenador(a), considerando seu papel Institucional.

Para o desenvolvimento do estudo, a escolha teórica recaiu sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e o conceito elaborado pelo psicólogo romeno (radicado na França) Serge Moscovici (1978), complementada por Jodelet (2001) e, ante a necessidade da compreensão dos elementos definidores que dão sentidos às representações, além de conhecer os elementos centrais e periféricos, se recorreu, também, a Abric (1998) e Sá (1998).

A utilização da Teoria das Representações Sociais como base teórica deste estudo, justifica-se pois possibilita a identificação das informações, ideias e crenças a respeito da atuação do profissional da educação, enquanto objeto compartilhado pelo grupo, uma vez que o processo que envolve a comunicação, esta inerente ao cargo de coordenador, ajuda a determinar a representação social que este terá. Assim, como afirma Greca (2009), a partir do senso comum, procuramos compreender como se dá a relação e compreensão do ser coordenador no grupo específico em que este vai atuar.

Ainda, tendo em vista a subjetividade do objeto pesquisado, esta pesquisa será fundamentada a partir de uma metodologia de abordagem qualitativa dos resultados obtidos a partir da aplicação de dois (02) instrumentos de construção de dados: entrevista semiestruturada com coordenadores de curso, além da utilização da técnica projetiva denominada de Associação Livre de Palavras. Ainda, os dados serão analisados segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Para tanto, esta dissertação foi estruturada em sete seções, sendo que na primeira seção, apresenta-se a introdução, mencionando a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, além de justificar a escolha do tema, o qual traz indagações acerca da Representação Social das Coordenações de Curso Superior de Graduação. Na segunda seção, abordam-se as coordenadas da pesquisa, situando o leitor a respeito do tema, objetivos, cenário da pesquisa, coordenadas metodológicas e fases da pesquisa.

Na terceira seção será apresentada a Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir da perspectiva de Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Sá (1998), as quais serão o suporte teórico do estudo, trazendo elementos que descrevem o que é

a representação social e como ela pode ser vista e percebida. Ainda, será abordado como a TRS pode ser aplicada nas pesquisas em educação.

A quarta seção refere-se à história da Educação Superior no Brasil, descrevendo sua periodização a partir da visão de Soares (2002), bem como uma análise da política de avaliação da educação superior por meio da criação do SINAES, em 2004, o qual possui aspectos avaliativos que dizem respeito diretamente à Coordenação de Curso Superior.

A quinta seção refere-se à trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, incluindo-se o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, baseada na perspectiva de Fonseca (1961), Cunha (2000), Manfredi (2002), Moura (2010) e Frigotto (2010), os quais fazem um retrospecto da EPT. Ainda, nessa seção, será descrito o Ensino Superior no IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos.

A sexta seção é o coração da dissertação, sendo constituída pela demonstração e análise dos dados construídos o qual demonstrará as Representações Sociais advindas das entrevistas e da técnica da ALP. Por fim, a sétima seção, apresentará as conclusões e encaminhamentos da pesquisa.

Assim, com esta pesquisa buscou-se, a partir das percepções de cada coordenador, conhecer qual(ais) é(são) a(s) Representação(ões) Social(ais) que a Coordenação de Curso Superior de Graduação possui, com o intuito de aprimorar o trabalho já desempenhado, incentivando os profissionais que ocupam esses cargos a se qualificarem para que possam atuar de forma a atender as demandas inerentes ao cargo, apropriando-se de sua função no curso e no *Campus*, a fim de contribuir com maior qualidade para o desenvolvimento Institucional.

2 COORDENADAS DE PESQUISA

Considerando o objetivo de identificar as representações sociais a respeito da Coordenação de Curso Superior de Graduação, neste capítulo serão apresentados o tema e a questão norteadora da pesquisa, objetivos, bem como o delineamento da pesquisa, ou seja, o percurso metodológico que foi realizado.

No decorrer do capítulo, será contextualizado o cenário e sujeitos da pesquisa, estratégias utilizadas, características e os instrumentos para a construção dos dados, os quais foram fundamentais para que se conseguisse delinear o trajeto até atingir o intuito dessa pesquisa.

2.1 A TEMÁTICA E A QUESTÃO NORTEADORA DA PESQUISA

Ao rememorar como o tema surgiu, logo vem à mente as aulas de Projetos Experimentais em que fomos instigados a refletir sobre questões que impactavam em nosso cotidiano profissional dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que poderiam ser objeto de pesquisa.

Nesse sentido, também outras disciplinas cursadas ao longo do Mestrado subsidiaram e oportunizaram que se adentrassem às diferentes temáticas da EPT e nos provocasse a problematizar e buscar soluções, instante em que o interesse pela Educação Superior só aumentou e se transformou na seguinte questão da pesquisa: de que modo ocorre a representação social em cargos de Coordenação de Curso Superior de Graduação no IFFar - *Campus* Júlio de Castilhos?

A escolha desse questionamento despertou profundo interesse sobre a temática que envolve a Representação Social, a qual é abrangente e pode ser percebida e entendida dentro de diferentes espaços, ambientes e perspectivas, fato este que veio a enriquecer ainda mais a pesquisa.

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral surge a partir da questão norteadora da pesquisa e com ela busca-se investigar a representação social das coordenações de Curso Superior de Graduação no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos.

2.2.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar a Educação Superior Brasileira, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
- b) Identificar a regulamentação institucional condizente a cargos de gestão no IFFar;
- c) Verificar as motivações dos profissionais ao se candidatarem para coordenador (a), considerando seu papel institucional;
- d) Investigar a representação social da coordenação de curso superior a partir do ponto de vista do próprio coordenador.

Os objetivos citados foram desenvolvidos com o propósito de constituir a fundamentação da pesquisa, pensando-se que para entender a representação social de um cargo é fundamental que se compreenda aquele contexto e, sobretudo, como que ele se fundou, uma vez que o percurso histórico implica em consequências e desdobramentos que ainda possa existir.

Por conseguinte, com o intuito de demonstrar a objetivação da proposta, apresenta-se uma ilustração construída pela pesquisadora, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Objetivação da pesquisa

OBJETIVO PRINCIPAL DA PESQUISA

Investigar a representação social em coordenações de Curso Superior de Graduação no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar a Educação Superior Brasileira, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

Identificar a regulamentação Institucional condizente aos cargos de Gestão no IFFar

Verificar as motivações dos(as) profissionais ao se candidatarem para coordenador(a), considerando seu papel Institucional

Investigar a representação social da coordenação de curso a partir do ponto de vista do(a) próprio(a) coordenador(a)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos, situado no interior do Município de Júlio de Castilhos/RS, na RS 527 - Estrada de acesso secundário para Tupanciretã. Localizado na Mesorregião Centro Ocidental Rio Grandense, possui uma área total de 42 hectares, incluindo um parque florestal, e fica a aproximadamente 7 km da sede do município.

Foi implantado na Fase I da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e iniciou suas atividades letivas em 2008, na Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de Júlio de Castilhos, inaugurada em 29

de maio de 2008, sendo que com a Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tornou-se o *Campus* Júlio de Castilhos. Atua nos seguintes Eixos Tecnológicos: Recursos Naturais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; e Produção Alimentícia (IFFar, 2014a, p. 18-19).

Atualmente o IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos conta com 1326 estudantes, distribuídos nos diferentes níveis de ensino, desde formação inicial e continuada até a pós-graduação (especialização), sendo que desse total 556 são estudantes dos Cursos Superiores de Graduação, ou seja, quase 50% do público hoje atendido na Instituição estão em formação no ensino superior, número esse que representa a abrangência da Instituição e, conseqüentemente, traz consigo questões que envolvem toda a estrutura necessária para a oferta de cursos nesse nível de ensino, refletindo a necessidade de se olhar para esses cursos com muito zelo e cuidado, especialmente devido as demandas legais obrigatórias advindas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Figura 2 – Imagem aérea do *Campus* Júlio de Castilhos



Fonte: Mauro Lago.

Figura 3 – Imagem do pórtico do *Campus* Júlio de Castilhos



Fonte: Marcos Jovanovichs.

Assim, o IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, após dez anos de existência, já é um *Campus* consolidado e possui expressivos resultados nas avaliações externas do Ministério da Educação, fruto de um trabalho em equipe entre *Campus* e Reitoria, a fito de melhor atender aos alunos e às políticas educacionais vigentes. É interessante vivenciar toda a evolução que o *Campus* teve ao longo desses anos, seja na infraestrutura, gestão de pessoas, ingresso de discentes, enfim, é uma trajetória marcada por desafios, como toda gestão pública possui, mas que hoje se insere dentro da região enquanto *Campus* de excelência.

2.4 COORDENADAS METODOLÓGICAS

A construção metodológica utilizada nesta pesquisa viabiliza-se a partir de estudo de caso, o qual Lüdtke e André. (1986) e Triviños (1987) referem que é um método que parte de alguns pressupostos já existentes, porém procurando manter a atenção a elementos novos que poderão emergir durante a pesquisa.

No entender de Godoy (1995, p. 125) o estudo de caso “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular”, sendo que nessa pesquisa a opção por ele deu-se pelo fato de ser um contexto em que a pesquisadora está inserida, sendo essencial esse interlace com a realidade vivida.

Caracterizando-se por uma pesquisa de caráter exploratório, visando proporcionar uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, bem como de abordagem qualitativa, utilizou-se entrevista semiestruturada como instrumento de construção de dados.

Segundo Gil (2002, p. 42) o caráter exploratório visa:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses [...] envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nesse enfoque, inicialmente foi realizada uma pesquisa documental com a finalidade de mapear as regulamentações Institucionais condizentes aos cargos de Gestão no IFFar, a caracterização da Educação Superior de Graduação no âmbito da EPT, bem como levantamento bibliográfico sobre as Representações Sociais (RS).

Conforme Gil (1999, p. 67):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Nesse sentido, a apropriação dos dados documentais contemplará a pesquisadora com o entendimento necessário para que as investigações posteriores possam ser devidamente articuladas.

Conforme a proposta dessa pesquisa, a abordagem qualitativa será enfatizada a qual, na concepção de Minayo (2011, p. 21):

[...] responde a questões particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui com um parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa forma, alicerçada na abordagem qualitativa, o estudo de caso vem ao encontro da ideia desse trabalho, uma vez que possibilita o estudo de determinado contexto, o qual será analisado e discutido, uma vez que a representação social tem

muito a ver com as questões do senso comum, fato muito presente nas ações cotidianas e relevantes na pesquisa em educação.

Os sujeitos desta investigação foram docentes coordenadores de Curso Superior de Graduação do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, amostragem escolhida com o intuito de iniciar a investigação sobre Representação Social a partir do viés do cargo analisado, não sendo descartada a continuidade de pesquisas futuras a partir do olhar dos demais sujeitos que fazem parte da Educação Superior dentro do IFFar, qual seja, docentes e discentes.

Outrossim, é relevante registrar que a pesquisadora atua profissionalmente neste local há mais de 10 (dez) anos e possui profundo interesse em investigar esse meio, sobretudo por compreender a importância que os Cursos Superiores de Graduação possuem dentro de uma Instituição de Ensino, reconhecendo, pela experiência cotidiana, a importância que a Coordenação de Curso desempenha em diferentes frentes e atuando com a Gestão.

Enquanto instrumentos de pesquisa foram utilizados dois (02) meios: entrevista semiestruturada e a técnica da Associação de Livre de Palavras (ALP), instrumentos que se demonstraram perfeitamente abeis na busca do objetivo dessa pesquisa, uma vez que a pesquisadora conseguiu desenvolver seu trabalho de maneira receptiva e comprometida por parte dos entrevistados, fato este que contribuiu para que as entrevistas fluíssem de maneira muito natural e pudesse refletir de fato a realidade vivida e entendida pelos sujeitos da pesquisa.

Minayo (2011, p. 64) define entrevistas como:

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico. Entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada é um dos principais recursos que o investigador pode utilizar como técnica de coleta de informações:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo caminho de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se

recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Portanto, a primeira parte da pesquisa realizou-se a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas, as quais foram agendadas e realizadas em momentos distintos, de maneira individual, na sala do respectivo coordenador(a), seja pela disponibilidade dos entrevistados, seja porque o cotidiano da Instituição exige muitas demandas e tal situação também foi aspecto a ser considerado quando do agendamento e organização das entrevistas, as quais possibilitaram maior flexibilidade e informações mais precisas.

Durante essas conversas foi possível compreender o percurso profissional e pessoal de cada entrevistado, percebendo a autocrítica e/ou reflexão que cada um fez no instante em que respondia, inclusive alguns se emocionando em relembrar seu caminho até tornar-se docente e, agora, Coordenador(a) de Curso Superior de Graduação.

O roteiro da entrevista (ANEXO E) foi estruturado e pensado a partir dos objetivos dessa pesquisa, buscando abordar aspectos que dizem respeito a trajetória formativa dos entrevistados, uma vez que os sujeitos se constituem a partir das experiências vividas, momentos perpassados e, por isso, entender o universo constitutivo de cada entrevistado foi essencial para começar a compreender quem é aquele sujeito, qual o caminho percorrido até se tornar um Coordenador de Curso Superior de Graduação.

Aliado ao papel de coordenador está um docente, fato esse que implica em investigar suas concepções a respeito disso, abordagem também realizada na entrevista e que contribuiu para que a pesquisadora emergisse na representação que cada sujeito possui sobre a docência, especialmente ao refletir do “porquê sou docente?”.

Como ponto final, a entrevista abordou a temática central da pesquisa, qual seja, representação social do Coordenador de Curso Superior de Graduação, delineando pontos essenciais dessa pesquisa, os quais fluíram ao longo da entrevista e demonstraram as especificidades de cada sujeito, advindas das vivências e experiências em determinada conjuntura.

Ao final das entrevistas foi realizada a técnica da Associação Livre de Palavras (ALP) a qual foi originalmente elaborada por Jung (COUTINHO, 2003) e considera que a “estrutura psicológica do sujeito poderia ser desvelada mediante a análise de uma rede simbólica manifestada em evocações livres” (MARQUES, 2016, p. 111).

Conforme Coutinho (2003, p. 68), as pesquisas em representações sociais que instrumentalizam tal técnica:

[...] visam identificar as dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. Por tratar-se de uma técnica projetiva, os conteúdos latentes e não filtrados pela censura tornam-se salientes.

A ALP, em pesquisas de representações sociais, permite evidenciar universos semânticos comuns a determinado grupo, “o que pode viabilizar a identificação de elementos estruturais de uma representação – núcleo central e elementos periféricos-, conforme teoria de Abric (1998)” (MARQUES, 2016, p. 113).

Nessa técnica, cada participante foi estimulado a relacionar cinco palavras que venham à mente a partir das palavras geradoras “Bom Coordenador de Curso Superior de Graduação”. Em seguida, os participantes releeram as palavras associadas e classificaram-nas usando uma numeração de um a cinco – sendo um a que considerava mais importante e cinco a menos importante. Bardin (2010, p. 53-54) explica que o teste de associação de palavras pode auxiliar o(a) pesquisador(a) a “localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo. Esse teste é aqui utilizado para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam”.

Sistematizando os passos metodológicos, segue um quadro demonstrando aspectos dessa etapa:

Quadro 1 – Instrumentos e aspectos analisados

Instrumento	Aspectos analisados
Entrevista semiestruturada	Perfil social; trajeto formativo; concepções de docência e representação de “Ser Coordenador”
Associação Livre de Palavras (ALP)	Bom Coordenador de Curso Superior de Graduação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por fim, os dados construídos foram analisados a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2010), sendo que das entrevistas os excertos classificados para análise serão transcritos *ipsis litteris*.

Com o intuito de facilitar a visualização acerca das etapas a serem seguidas para fins da utilização da análise de conteúdo, Bardin (2010) indica que há três fases fundamentais a serem seguidas, apresenta-se o esquema na Figura 4.

Figura 4 – Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2010).

Nesse entendimento, a metodologia de análise dos dados compreendeu etapas distintas e que exigiram atenção e cautela da pesquisadora, haja vista as peculiaridades de cada uma.

a) Fase 01 (Pré-análise): trata-se da organização do trabalho a ser seguido. Compreende a realização da leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses. Nesta fase, é importante que se atente aos seguintes critérios na seleção dos documentos (BARDIN, 2006):

- Exaustividade: atentar para esgotar a totalidade da comunicação;

- Representatividade: os documentos selecionados devem conter informações que representem o universo a ser pesquisado;
- Homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema;
- Pertinência: os documentos precisam ser condizentes aos objetivos da pesquisa (SILVA et al., 2017, p. 171).

Então, essa fase se constituiu pelo contato direto com documentos utilizados para elaboração de todo referencial teórico desse trabalho, quais sejam: Teoria da Representação Social (MOSCOVIC, 1978); regulamentos e normativas do IFFar; caminho percorrido pela Educação Superior no Brasil. Ainda, surgiram como hipóteses: o(a) coordenador(a) de curso superior de graduação tem ideia de sua importância? Será que ele(a) se enxerga como fundamental dentro da Instituição e do curso? Ser coordenador tem vantagens e desvantagens?

b) Fase 02 (Exploração material coletado): diz respeito à codificação do material e na definição de categorias de análise. Esta etapa é de suma importância, pois irá possibilitar o incremento das interpretações e inferência (BARDIN, 2006). Na construção das categorias, o pesquisador deve-se ater ao “critério exclusividade, a fim de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria” (SILVA et al., 2017, p. 172). Após a construção dos dados, a partir das entrevistas, foi possível imergir na exploração dos mesmos, definindo as categorias de análise, as quais já estavam predelineadas no construto da entrevista, ficando assim estabelecidas: trajetória formativa, concepções de docência e representação do ser coordenador(a).

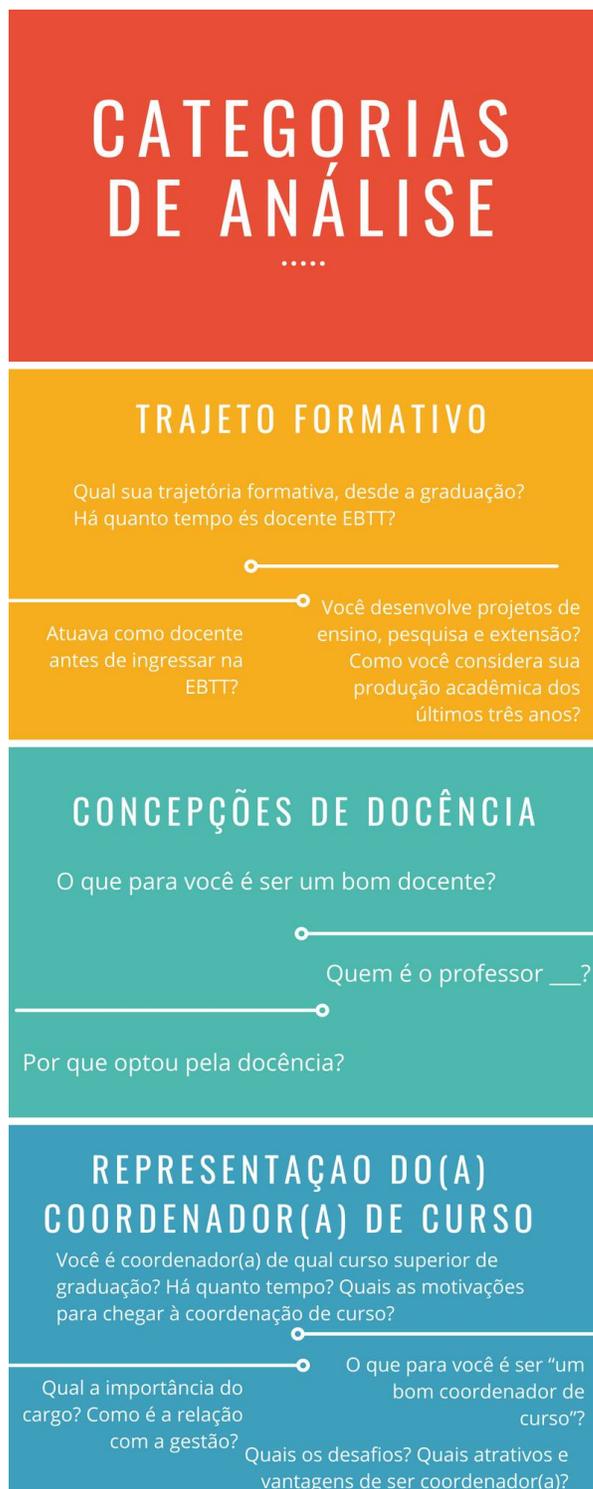
c) Fase 03 (Tratamento dos resultados): nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; “é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (BARDIN, 2006, p. 155), a qual será tratada em capítulo a parte.

Ainda, tendo em vista que a proposta inicial de metodologia foi alterada, atendendo sugestão da banca de qualificação, sobretudo com relação aos sujeitos pesquisados, a utilização do software EVOC¹ para tratamento das evocações advindas da técnica da ALP foi dispensado, uma vez que o número de evocações ficou reduzida e, portanto, dispensando o uso do software.

¹ O *Evoc* (Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations) é um software disponibilizado por Vergés (1999), o qual é composto por um conjunto de programas integrados que permite dois tipos de análise: a lexicográfica e a categorização por uma análise de conteúdo. No tratamento dos dados ele considera a frequência da evocação e calcula a ordem média de evocações (OME) para a construção das matrizes de referência.

Para melhor demonstrar as categorias de análise, as quais buscam conexão com os objetivos da pesquisa, cinge-se o esquema abaixo:

Figura 5 – Infográfico representando as categorias de análise

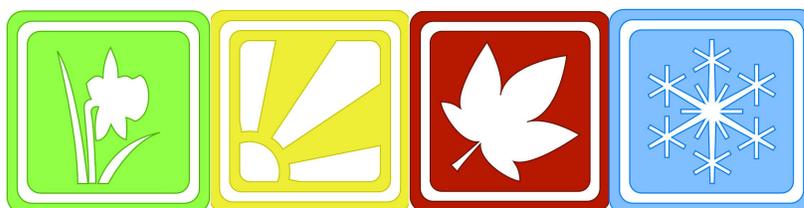


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Finalmente, com relação aos dados construídos a partir da técnica da ALP os mesmos serão demonstrados ao final deste capítulo, de maneira a finalizar a reflexão da pesquisa.

Para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa a pesquisadora escolheu aleatoriamente nomes fictícios para representar cada coordenador (a). Nesse sentido, optou-se pela escolha das estações do ano como forma de identificação dos sujeitos da pesquisa, pois o número total de entrevistados foram quatro, sendo apenas uma feminina, tal qual o nome das estações do ano, somado a possibilidade de diferenciar as características dessas no estado do Rio Grande do Sul, local de realização da pesquisa.

Quadro 2 – Nomes fictícios dos participantes da pesquisa



Primavera 	1. Primeiro sujeito entrevistado
Verão 	2. Segundo sujeito entrevistado
Outono 	3. Terceiro sujeito entrevistado
Inverno 	4. Quarto sujeito entrevistado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora²

Assim, a partir da definição das coordenadas metodológicas a serem seguidas é que os dados foram sendo delineados, construídos, organizados, tomando forma, para então se constituírem nas Representações Sociais da Coordenação de Curso Superior de Graduação.

² Imagens com direito autoral livre. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/esta%C3%A7%C3%B5es-quatro-s%C3%ADmbolos-ano-34263/>>. Acesso em: 01 julho 2018.

2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Considerando-se como fundamental o tratamento dos dados obtidos através dos instrumentos da pesquisa, utilizar-se-á a análise de conteúdo como meio de delinear as interpretações dos dados, buscando sua melhor auferição e entendimento.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (1977), por meio da obra *L'analyse de contenu*³, sendo que as pesquisas qualitativas vêm utilizando cada vez mais esse tipo de análise.

Segundo Bardin (2006, p. 41), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Trata-se, pois, de instrumento de cunho metodológico que se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 2010), contribuindo para o estudo das comunicações entre os homens, o que privilegia a linguagem escrita e oral. Segundo Trivinõs (1987, p. 160), “usar esse método nas mensagens escritas é porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”.

Friza-se que a escolha dessa técnica aconteceu por se reconhecer, como Moscovic (1978), que existe uma correspondência entre a linguagem e a representação social e por se concordar que:

[...] **A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.** Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14). (grifo nosso)

Conforme já referendado no item 2.4, a análise de conteúdo possui fases, sendo a “categorização” uma das mais importantes, pois é uma operação de

³ Tradução: análise de conteúdo.

classificação de elementos constitutivos, por diferenciação e, seguidamente, por “reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 117).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa suscita uma análise mais detalhada, devido a robusta quantidade de inferências advindas das entrevistas, sendo que Bardin (2006) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, ultrapassando incertezas e descobrindo o que é questionado, usando esse instrumento a partir de duas perspectivas: “o rigor da subjetividade e a fecundidade da subjetividade” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3).

A análise de conteúdo visa, conforme Oliveira et al. (2003, p. 4):

Explicar e sistematizar o conteúdo das mensagens e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

Nesse processo, fundamental que todo o contexto da entrevista seja considerado e analisado, realizando um olhar atento e minucioso para poder fazer alocar as mensagens dentro das categorias de análise já estabelecidas.

Sendo assim, o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2006) veio a qualificar e contribuir nesse trabalho na medida em que esclareceu a maneira de como organizar os dados construídos, bem como perceber a relevância dos mesmos e entender que o discurso de cada entrevistado tem seu significado próprio a partir de sua percepção, formando a Representação Social acerca do interím de cada sujeito.

2.6 FASES DA PESQUISA

Considerando-se os objetivos da pesquisa, bem como visando uma melhor compreensão, esta pesquisa foi dividida nos seguintes momentos:

Quadro 3 – Fases e etapas da pesquisa

ESTUDOS INTRODUTÓRIOS	Leituras e aprofundamentos conceituais da fundamentação teórica da pesquisa
	Fichamentos e publicações
	Disciplinas cursadas
	Definição do tema de pesquisa, bem como problema, objetivos e justificativa
	Elaboração do desenho metodológico
	Construção do referencial teórico
	Análise do projeto de dissertação pela orientadora
	Contato e autorização para realização da pesquisa no IFFar – <i>Campus</i> Júlio de Castilhos
	Finalização do projeto de dissertação
	Qualificação
ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA	Contato inicial com os sujeitos a serem entrevistados, acolhendo as indicações da banca de qualificação
	Agendamento das entrevistas, na qual foram apresentados aos entrevistados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
	Realização das entrevistas
	Análise das contribuições da banca de qualificação
TRATAMENTO DOS DADOS CONSTRUÍDOS	Degravação das entrevistas realizadas, organizando-as conforme o roteiro pré-estruturado
	Organização das categorias de análise
	Construção, compreensão e interpretação dos dados construídos
	Mediação com a orientadora
	Construção do texto dissertativo
	Envio do texto final à banca
Defesa de dissertação	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse sentido, é possível auferir o longo caminho percorrido até que se chegasse ao resultado final da pesquisa, o qual foi delicadamente delineado e formado por diferentes sensações e repleto de satisfação, uma vez que o mestrado proporcionou que eu me descobrisse enquanto pessoa e profissional.

Salienta-se que o caminho foi longo e muito produtivo, alicerçado na busca pelo conhecimento e construção, etapa por etapa, de toda a pesquisa, culminando com um resultado auferido a partir da emoção, sentimento e experiência de cada entrevistado.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

O termo Representação Social foi utilizado por Serge Moscovici, em 1961, quando publicou o estudo sobre a representação social da psicanálise na população de Paris, intitulada “La psychanalyse, son image el son public (1961)”⁴. Nesta obra, o autor analisou como um grupo específico se apropriou de um conhecimento, o retrabalhou e elaborou um novo conhecimento a respeito de um objeto (CHAMON; CHAMON, 2007).

De acordo com o Moscovici (2011, p. 17), o fenômeno das representações está ligado aos processos sociais, sugerindo uma forma de criação coletiva:

O fenômeno das representações sociais pode, nesse sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação. A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do estudo, tomamos como ponto de partida a Teoria das Representações Sociais (TRS) sob a égide de Serge Moscovici (1978), a qual busca investigar as maneiras de os sujeitos e grupos sociais manterem contato e compreenderem a realidade, “conciliando aspectos sociológicos e as características psicológicas que são inerentes ao processo de elaboração e constante reelaboração das representações sociais” (PINHEIRO, 2017, p. 14325).

Moscovici (1978, p. 26) conceitua representação social como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”.

Considerando que as representações sociais permeiam o meio social, Moscovici (2011, p. 211) a descreve como tal, devido a três aspectos:

Elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencente a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego.

Em uma perspectiva semelhante à de Moscovici, Jodelet (2001, p. 22) diz que:

⁴ Psicanálise, sua imagem e seu público.

A Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural. Essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

A partir dessa abordagem, tem-se que as representações sociais são proposições derivadas do senso comum e dos saberes populares, as quais partem da “diversidade dos indivíduos, tendo como objetivo descobrir como as pessoas e grupos se organizam para manter uma certa estabilidade, uma ordem em meio a diversidade e o caos aparente” (TELLO; ENS; SANDINI, 2017, p. 14389).

Diferente dos saberes formais – constituídos a partir de teorias e práticas provenientes de pesquisas científicas, “elas são formadas tendo como base o saber popular, de maneira informal, a partir de experiências variadas do dia-a-dia”. (PINHEIRO, 2017, p. 14327).

Pinheiro (2017, p. 14331) cita que:

As representações sociais são um meio de o sujeito se apropriar da realidade, se relacionar com os objetos e o mundo exterior e reconstituí-los, a partir de um processo de torna-los familiares e atribuir a eles suas próprias impressões, a partir do repertório de representações já disponíveis, de maneira a interiorizar os conhecimentos e gerar novas representações a partir deles.

Nesse sentido, as representações sociais são construções do pensamento relacionadas com as emoções coletivas e, segundo Moscovici (1978), manifestam-se nos aspectos mais triviais da linguagem e do comportamento humano, possuindo, desse modo, coerência e valor (DIEB; BAPTISTA; ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, as representações sociais fazem parte de um processo em que a pessoa forma seu juízo sobre o objeto e, mesmo sem perceber, “o sujeito interioriza, julga, cria e recria suas representações e, a partir disso, analisa fatos, objetos e estímulos, tendo ou não qualquer critério de experimentação” (PINHEIRO, 2017, p. 14329). Por isso, as representações sociais são construídas e não meras reproduções, até porque Moscovici (1978) explica que “a finalidade de todas as representações sociais é tornar algo familiar em algo não-familiar” (GOMES, 2011, p. 89).

As Representações Sociais podem ser compreendidas como conhecimento prático, o conhecimento do senso comum. Mais que um conceito, as representações sociais são um fenômeno, que envolve aspectos psicológicos e sociais (SANTANA; MIRAGAIA; CHAMON, 2017). Enquanto fenômeno que circula um conhecimento elaborado socialmente, os elementos que compõem as RS são compostos de conteúdo (informações, crenças, valores, atitudes), um objeto social (um trabalho, um evento, um símbolo, uma ideia) e um grupo (indivíduos que têm algo em comum e precisam se posicionar em relação o objeto) (GUARESCHI; ROSO, 2014). Assim, as “Representações Sociais são sempre de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (SANTANA; MIRAGAIA; CHAMON, 2017, p. 17229).

Referente às funções das Representações Sociais, Abric (1998) destaca:

1) Funções do saber – permite ao sujeito compreender e explicar sua realidade, e se posicionar. Isto é, os indivíduos adquirem conhecimentos e os integram num quadro assimilável por eles (o senso comum), e tudo isso de modo coerente com seus valores e seu funcionamento cognitivo.

2) Função identitária – Permite situar o sujeito (e grupos) no campo social e elaborar identidade social.

3) Função de orientação – Guiar os comportamentos e as práticas por meio de fatores relativos à definição da finalidade da situação, um sistema de antecipação (a representação precede a interação) e prescrição do comportamento – dita os comportamentos;

4) Função de justificação – Permite justificar *a posteriori* a posição tomada diante do objeto – comportamentos e condutas são justificadas.

Desse modo, as representações sociais partem da diversidade dos indivíduos, tendo como objetivo “descobrir como as pessoas e grupos se organizam para manter uma certa estabilidade, uma ordem em meio a diversidade e o caos aparente” (TELLO; ENS; SANDINI, 2017, p. 14384).

O termo representações sociais de acordo com Sá (1998) representa tanto um conjunto de fenômenos, quanto o conceito e a teoria utilizados para explicá-lo, envolvendo estudos psicossociológicos. Apesar de ter um campo relativamente restrito nas pesquisas, nos últimos anos, “a teoria das representações sociais vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente na área educacional” (TELLO; ENS; SANDINI, 2017, p. 14389).

Então, podemos entender como Moscovici (2011) explicita a representação social tornando-a uma modalidade do conhecimento, além de cumprir a função de elaborar e reelaborar comportamentos e atitudes na sociedade e de comunicar-se com os indivíduos.

Assim, a teoria das Representações Sociais trata da produção dos saberes sociais e que se traduzem pelos saberes do senso comum, sendo valiosa essa construção, pois se molda, um a um, nas relações entre os sujeitos.

3.1 A TRS E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A partir do conceito de Teoria da Representação Social, abordada anteriormente, fica evidenciado o quanto ela pode contribuir para as pesquisas na área da educação, sobretudo porque os sujeitos que fazem parte do meio educacional são seres sociais e, portanto, tem suas percepções acerca de sua realidade.

Alves-Mazzotti (1994, p. 60-61) aponta que há um alinhamento entre as exigências das pesquisas em Educação e as possibilidades de investigação apontadas pela TRS, definindo que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Segundo Gilly (2001, p. 322), a TRS é usada em Educação para compreender:

Fenômenos macroscópicos, como as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

Assim, os estudos utilizando a TRS despontam como meios de não só se compreender as representações sociais de todos os sujeitos (docentes, discentes e funcionários) em relação a determinados fatos ou objetos sociais, mas como utilizar esse conhecimento para basear ações de formação e qualificação do serviço

prestado, de modo que sejam o mais alinhadas possível com as representações dos sujeitos (PINHEIRO, 2017).

Lançar mão da TRS nas pesquisas em Educação se revela então uma maneira de “identificar e compreender expectativas, objetivos e ideias de educadoras e educadores sobre temas variados” (PINHEIRO, 2017, p. 14327). Gilly (2001, p. 322) confirma essa tendência ao defender que a Educação é uma área privilegiada para se observar como as representações sociais “se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”.

Moscovici (2011, p. 92) refere que as pesquisas que se utilizam das representações sociais compartilham de quatro princípios metodológicos: (a) obter o material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade; (b) considerar as representações sociais como meios de recriar a realidade; (c) o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças; e (d) as pessoas “elaboram tais representações sociais sejam vistas como algo parecido a amadores ou grupos que formam como equivalentes modernos daquelas sociedades de professores amadores que existiam há mais ou menos um século” (TELLO; ENS; SANDINI, 2017, p. 14389).

Assim, a partir da pesquisa aqui proposta, qual seja, estudar as representações sociais das coordenações de cursos superiores, evidencia-se o quanto a TRS pode sim contribuir para a educação, especialmente na perspectiva de ouvir os sujeitos envolvidos em todo o processo educacional, formulando ideias e dialogando sobre o que de fato representa a coordenação de curso e, dessa forma, qualificando o trabalho já realizado e diagnosticando pontos a serem melhorados e/ou modificados, em nível de gestão.

A escolha pela TRS se deve à possibilidade que a mesma oferece de compreender os processos simbólicos que acometem a realidade dos indivíduos, sendo que nessa pesquisa ficou demonstrada a contribuição da TRS quando, a partir dos diálogos obtidos com os entrevistados, foi possível perceber o quanto as vivências do cotidiano e de vida influenciam no contexto da Representação, uma vez que despertou nos entrevistados reflexão e compreensão acerca daquilo que representa sua trajetória, suas concepções, sua construção enquanto indivíduo e ser social.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A educação superior no Brasil teve seu apogeu a partir da segunda metade do século XX, seja pelo aumento da demanda, seja pela importância estratégica para o desenvolvimento econômico (NEVES, 2007).

Nesse sentido, para que se compreenda de que maneira essa expansão ocorreu, bem como se visualize o cenário atualmente, essencial que iniciemos essa reflexão a partir de um retrospecto histórico, o qual subsidiará as demais reflexões que serão suscitadas ao longo desse projeto.

4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (ES)

O Ensino Superior no Brasil tem sido objeto de estudo de diversos teóricos e se constituído em um campo complexo (MARTINS, 1988), uma vez que se compôs ao longo dos anos a partir de transformações advindas de suas múltiplas dimensões: histórica, política, social e econômica. Ao adentrar no contexto histórico, aparece “um campo de poder, de lutas, de avanços e de retrocessos, um misto ora de fascínio e de desencantamento, ora de limites e de possibilidades” (SILVA, 2013, p. 29).

Datado de 1808, época da vinda da Corte Real Portuguesa e regulamentado ao longo dos anos por diversos decretos e normativas, o Ensino Superior no Brasil passou por diferentes concepções ao longo dos tempos, sendo que foi o primeiro nível de ensino a ser institucionalizado no país e sempre esteve atrelado aos interesses políticos e econômicos (SILVA, 2013).

Para Trindade (2000, p. 122), a gênese da Universidade advém de uma retrospectiva onde é possível identificar 04 períodos:

1º período: Do século XII até o Renascimento – caracterizado como o período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional;

2º período: Século XV – período em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma;

3º período: A partir do século XVII – período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber. A universidade começou a institucionalizar a ciência;

4º período: Século XIX – implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

Percebe-se, pois, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade, o que ocorrerá também na história do ensino superior brasileiro (CERQUEIRA; SANTOS, 2009).

4.1.1 Periodização do Ensino Superior no Brasil

Considerando-se que o ensino superior no Brasil data do século XIX, importante que se contextualize as modificações e concepções que abarcaram a educação do país, a partir de uma linha do tempo da Educação Superior no Brasil.

Para tanto, importante que se vislumbre que tantas modificações na Educação Superior brasileira ao longo do tempo advém de aspectos histórico-políticos, uma vez que são questões que influenciam na sociedade como um todo, inclusive na economia e meios de produção.

É possível entender, a partir dessa periodização, que o ensino superior com o passar dos anos buscou o atendimento a massa e não exclusivamente à elite, exemplo disso foi a “Lei de Cotas”⁵, a qual buscou minimizar questões históricas de segregação com o intuito de proporcionar maior acessibilidade dos diferentes grupos sociais e raciais.

Para o sociólogo Schwartzmann (2006, p. 4) a principal limitação ao acesso ao ensino superior não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muitos menos algum tipo de discriminação social, “o grande funil é o ensino médio que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo”.

Nesse sentido, muito embora existam políticas que buscam atender o contingente expressivo de estudantes que ainda não possuem ensino superior, os quais são provenientes de camadas econômicas menos favorecidas, muitos não conseguem usufruir das oportunidades não pela falta de vagas, mas por problemas sociais e deficiências na educação básica.

⁵ Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Então, refletir acerca do caminho percorrido pela Educação Superior Brasileira desde seu início requer que pensemos sobre contexto histórico e, principalmente, político, os quais são decisivos senão imperiosos para os rumos que a educação do país deva tomar.

Assim, inicia-se a caminhada pelos períodos históricos que a Educação Superior Brasileira passou, fazendo-se um convite a reflexão e olhar atento para os aspectos acima citados.

4.1.1.1 Período Monárquico (1808-1889)

O Período Monárquico corresponde à época da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil.

Conforme Durham (2005, p. 194), as primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808, “uma vez que só quando toda a Corte Portuguesa se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil”.

Sob o controle do Estado, sua estruturação se dá em especial para atender as necessidades da Corte e para formar “os profissionais que não existiam no país, mas que eram necessários para o fortalecimento e o desenvolvimento desse Estado” (SILVA, 2013, p. 32).

Segundo Santos e Silveira (2000, p. 14-15):

Os albores do século XIX viram nascer as primeiras manifestações formais de ensino superior no país [...]. O surgimento do Ensino Superior deu-se sob forma de cadeiras, que foram sucedidas por cursos, por escolas e por faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia, Música e Agronomia ao longo do século.

Percebe-se, portanto, que as primeiras escolas de nível superior estavam voltadas para a formação de profissões liberais, consideradas as mais necessárias à época, a partir de “uma demanda gerada pelas novas condições sociais, políticas e econômicas que o país vivenciava” (SILVA, 2013, p. 33).

Nesse sentido, na época em que a Corte Portuguesa chega a Bahia, ante a solicitação dos comerciantes locais, Salvador cedia a Escola de Cirurgia da

Bahia⁶ e, após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, lá foram criados a Escola de Anatomia e Cirurgia⁷, além de Academias Militares e Escola de Belas Artes (SOARES, 2002, p. 32), estas como primeiras inserções de educação superior no Brasil. Ainda, em 1927 foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Conforme Durham (2005, p. 194), não houve nenhuma preocupação ou interesse em criar uma universidade. “O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos”.

De acordo com Sampaio (1991), a virada do século, marcada pela abolição da escravatura, pela proclamação da República, como também pela Constituição da República, promove no país grandes mudanças sociais.

Nesse aspecto, com o aumento da oferta e o interesse pela pesquisa ressurgiu o debate sobre a criação de uma universidade, o que se concretiza legalmente com a primeira reforma da educação brasileira denominada de Reforma Francisco Campos.

Dessa forma, esse período histórico é marcado pelo acesso restrito a pessoas das camadas que compunham a elite a qualquer tipo de formação, com o intuito de monopolizar o ensino e desenvolver o prestígio social daqueles que eram formados.

4.1.1.2 República Velha (1889-1930)

A República Velha é o período histórico compreendido entre a Proclamação da República até a Revolução de 1930, o qual teve como destaque principal a Reforma Francisco Campos, a qual culminou com a criação da primeira universidade brasileira.

⁶ A Escola de Cirurgia da Bahia foi criada a pedido de José Corrêa Picanço, pernambucano, cirurgião da Real Câmara, lente jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Como membro da corte portuguesa, Picanço retornou ao Brasil em 1808. Neste mesmo ano, o Príncipe-Regente D. João, atendendo a seu pedido, fundou a Escola de Cirurgia da Bahia na cidade de Salvador pela decisão régia de 18/02/1808, expedida pelo Ministro do Reino D. Fernando José de Portugal, ao Capitão-general da Bahia Conde da Ponte (João Saldanha da Gama). Passou a denominar-se Escola de Medicina da Bahia em 1832. Atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Fonte:

<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/escirba.htm>. Acesso em: 23 out. 2017.

⁷ Atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: “de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior” (DURHAM, 2005, p. 195).

No cenário da educação brasileira, o ano de 1920 foi um período de grandes movimentos marcados pela defesa da escola pública, gratuita e universal, voltando com grande força as discussões sobre a criação da Universidade (SILVA, 2013), sendo que nesse mesmo ano é criada, através do Decreto nº 14.343, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (SOARES, 2002).

Proclamada a República, onde o Brasil decretava o fim do Império e inauguração do regime republicano, “identifica-se um momento de grande efervescência política, econômica e social, que reflete a transição de uma sociedade agrária comercial para uma urbana industrial” (OLIVEIRA, 2006, p. 03), em que a Carta Magna permitiu a “descentralização do ensino superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada” (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p. 04).

Dessa forma, em relação ao quadro geral da educação na Primeira República, Nagle (1978, p. 290) refere:

[...] a inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; a ausência de órgãos administrativos superiores- Ministérios e Secretarias – para tratar exclusivamente dos serviços da educação nas esferas federal e estadual; a falta de um plano nacional de educação; a permanência de um sistema escolar sem disciplinamento interno para integrar graus e ramos. Especificando alguns dados, verificam-se estes indicadores: pequena difusão da escola primária; esforço para profissionalizar a escola normal; escolas tecno-profissionais conservando seu caráter assistencial; uma escola secundária segregada no sistema feita parceladamente impossibilitada de se constituir numa instituição para a educação da adolescência; escolas superiores orientadas exclusivamente para as carreiras profissionais tradicionais e a universidade significando apenas reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo esquema burocrático.

Trata-se, pois, de ser inferir que o contexto político-econômico da época influenciou na educação, a partir de uma economia sustentada, basicamente, pela produção e comercialização de café para o mercado externo.

Assim, conforme Cerqueira e Santos (2009, p. 07), começou, naquele momento, a diversificação do sistema que vai perdurar até os dias de hoje no âmbito do ensino superior brasileiro: “instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não”, caracterizando-se pela mercantilização do ensino, especialmente pelo avanço das instituições privadas.

4.1.1.3 Nova República (1930-1964)

A Nova República é o período histórico conhecido como Era Vargas, o qual destacou-se pela continuidade do crescimento do ensino superior, sendo que nessa época houve a formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000, p. 70-71).

Nos anos 30, sob o “governo provisório” de Getúlio Vargas, destaca-se a primeira reforma de caráter nacional no campo educacional, a Reforma Francisco Campos, promulgada em 1931 que, entre outros aspectos, organizou a universidade brasileira (SILVA, 2013):

A reforma, que ficou conhecida com o nome do primeiro ministro da Educação do país, Francisco Campos, atingiu todos os níveis de ensino e definiu, pela primeira vez, o formato legal ao qual as universidades, a serem organizadas, deveriam obedecer. Com forte tendência centralizadora, a reforma previa a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado, pelo governo central. Além disso, dispunha somente sobre questões como administração central da universidade, escolha de reitor, composição do corpo docente, cobrança de anuidades (o ensino público não era, ainda, gratuito) e organização estudantil (SAMPAIO, 2000, p. 45).

Foi, de certa maneira, a primeira tentativa legal de dar um caráter autenticamente universitário a universidade brasileira, buscando dotá-la de uma instituição dedicada a pesquisa científica e aos altos estudos (SILVA, 2013). Nesse panorama político, destaca-se a criação da Universidade de São Paulo (1934), a Primeira Universidade Católica do Brasil (1946) e a Universidade do Distrito Federal (1935).

Ainda, foi no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a criação do Ministério de Educação e Saúde o qual aprova, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual previa que a “universidade poderia ser oficial, ou seja, pública ou livre, isto é, particular, e deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras” (SOARES, 2002, p. 34).

4.1.1.4 Regime Militar (1964-1985) – Reforma Universitária

O Regime Militar caracterizou-se pela tomada do poder pelos militares, o qual sofreu forte resistência do movimento estudantil. Com isso, o governo radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco que “vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (DURHAM, 2005, p. 210).

Depois de derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu reformas no ensino superior, na busca de uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil (DURHAM, 2005, p. 205).

Silva (2013, p. 36) destaca que alguns acontecimentos da década de 1960 influenciaram nas mudanças sobre o ensino superior, a saber:

- a) Em 1961, depois de mais de duas décadas de discussões, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61;
- b) A Criação do Conselho Federal de Educação (CFE) pela Lei nº 4.024/61 com a função de “decidir da abertura de cursos e estabelecimentos privados, o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento de universidades mediante aprovação de seus regimentos e estatutos” (SAMPAIO, 2000, p. 55);
- c) Em 1968 é aprovada a Lei nº 5.540/68 que institui a Reforma Universitária, reestruturando o ensino superior no país “sob um regime político extremamente repressivo que mantinha as universidades sob suspeita e intensa vigilância” (SAMPAIO, 2000, p. 55).

Nesse sentido, evidencia-se a expansão do sistema e desenvolvimento da pesquisa, com destaque para a Reforma Universitária, a qual “cria os

departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatórios, os cursos de curta duração” (SOARES, 2002, p. 39).

A Reforma Universitária de 68 promoveu profundas alterações na estrutura, na organização e no funcionamento das Universidades do país, a saber:

a) aboliu a cátedra; b) instituiu o departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; c) criou o sistema de institutos básicos; d) estabeleceu a organização do currículo básico em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante; e) alterou o vestibular, decretando o sistema de crédito e a semestralidade; f) estabeleceu o duplo sistema de democratização – um vertical, passando por departamentos, unidades e reitorias; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; g) integrou escolas e institutos na estrutura universitária; h) institucionalizou a pesquisa; centralizou a tomada de decisão em nível dos órgãos de administração federal (SAMPAIO, 2000, p. 59).

Nesse sentido, a Reforma incorporava muitas das ideias do movimento estudantil, que reivindicavam a autonomia da universidade, a gratuidade, a universalização e a democratização do ensino superior no país (SOARES, 2002). Outrossim, “na prática, essa Reforma foi implantada, por meio de sanções e de um modelo extremamente autoritário devido ao regime político ditatorial que governava o país no período” (SILVA, 2013, p. 39).

Na década de 1970, aconteceu o chamado “milagre econômico”, em que a classe média brasileira foi diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação (CERQUEIRA; SANTOS, 2009), fato este que promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado.

Cerqueira e Santos (2009, p. 11) refere, sobre esse período, que:

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino.

Nesse sentido, o aumento da demanda por ensino superior veio associada ao “crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor

mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal". (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p. 13).

Ainda, além da Reforma Universitária de 68, destaca-se esse período histórico como o de surgimento, em 1938, da União Nacional de Estudantes (UNE); em 1951 a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), voltada à formação do magistério de nível superior e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), voltado ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (SOARES, 2002, p. 41).

4.1.1.5 Redemocratização (1985-2002)

A partir da década de 90 inicia o período de Redemocratização da política brasileira e uma nova dinâmica no sistema de educação superior, onde a promulgação da Constituição Federal (1988) merece destaque, uma vez que "assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis". (SOARES, 2002, p. 42), além de assegurar a autonomia universitária (Art. 207, CF), a qual jamais foi regulamentada (AGUIAR, 2016).

Ainda, nesse período destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, a qual, conforme Durham (2005, p. 224):

Introduziu inovações importantes em todo o sistema. Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, como produção científica comprovada como condição para credenciamento e credenciamento de curso; exigiu das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho; exigência do credenciamento periódico das instituições de ensino superior, precedidas de um processo de avaliação; renovação periódica do reconhecimento dos cursos superiores.

Com tais exigências legais, foi possível corrigir distorções e deficiências do sistema então existentes, sendo que a legislação reconheceu a heterogeneidade do sistema (DURHAM, 2005), no qual existem universidades e outras Instituições que também ofertam Ensino Superior.

Para Cunha (2003), no octênio de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, regulando mecanismos de avaliação; criação do Exame Nacional dos

Cursos (Provão)⁸; criação do Enem (1998)⁹, como alternativa ao tradicional vestibular; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Segundo Silva (2013, p. 40), “a expansão do ensino superior acentuou cada vez mais as diferenças qualitativas, ampliando o fenômeno da elitização nesse nível de ensino”, sendo que introduziu, conforme Martins (2000, p. 57):

Novos mecanismos de discriminação e de distinção social, especialmente aqueles ligados ao recorte público/privado, universidade/instituição isolada, ensino de elite/ensino de massa, cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente/cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo, graduação/pós-graduação, etc.

Embora inegável o crescimento quantitativo do ensino superior no país no final da década de 90, muitos desses números advém da iniciativa privada, setor que, na visão de Silva (2013, p. 40), “são gerenciados como empresas educacionais, oferecendo produtos e serviços que propiciam um lucro garantido”.

Conforme Sampaio (2000) e Aguiar (2016), no final dos anos 90, em linhas gerais, o sistema educacional pôde ser descrito como:

(i) bastante elitista em termos de possibilidade de acesso; (ii) dual, no sentido de que os setores público e privado desempenham papéis complementares; (iii) constituído por uma larga predominância do setor privado; (iv) concentrado em poucas carreiras; e (v) pouco interiorizado e enraizado

Assim, embora houve crescimento do ensino superior no país, muitos desses números advém da iniciativa privada, necessitando a busca por mais ampliação e de “mitigação das desigualdades raciais, econômicas, de gênero, etc.” (AGUIAR, 2016, p. 113), respondendo à necessidade de gerar igualdades de oportunidades e inclusão social (PEREIRA; SILVA, 2010).

⁸ O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

⁹ Portaria ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão em fase de conclusão do ensino médio, ou aqueles que o concluíram em anos anteriores.

4.1.1.6 Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi caracterizado como um governo popular democrático, sendo que uma das primeiras iniciativas desse governo, em nível educacional, foi a edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “Institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003).

O Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar:

Medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (BRASIL, 2003).

Infere-se, pois, que houve uma preocupação em diagnosticar as necessidades e buscar mudanças no ensino superior do país, sendo que no relatório do GT, divulgado em dezembro de 2003, este concluiu que “a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro e as universidades federais não foram poupadas. Sofreram consequências da crise fiscal do Estado que afetaram seus recursos humanos, sua manutenção e investimento” (BRASIL, 2003).

Friza-se, pois, que a Reforma Universitária estudada pelo GT ainda não se efetivou e segue em tramitação no Congresso Nacional.

Ainda, enquanto medidas adotadas para o Ensino Superior, no período ora estudado, destaca-se:

- a) Em 2004, através da Lei nº 10.861, instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), substituindo o Provão;
- b) Através da Medida Provisória nº 213 de 10 de Setembro de 2004, instituiu-se o Programa Universidade Para Todos (Prouni), transformado em Lei em 2005, através da Lei nº 11.096 de 2005;
- c) O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 foi reformulado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, e

- regulamentado pela Portaria Normativa MEC no 1, de 22 de janeiro de 2010 e Portaria nº 10, de 30 de abril de 2010;
- d) Em 2007, através do Decreto nº 6.096 ocorre a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI;
 - e) Institui-se, através da Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012, a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;
 - f) Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012, instituiu e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Dessa maneira, evidencia-se o quanto houve um investimento maior no Ensino Superior do país após os anos 2000, especialmente por políticas públicas com viés de acessibilidade à todos e inclusão social. Conforme Aguiar (2016, p. 13), “o sistema de educação superior brasileiro sofreu uma mudança estrutural, passando de um sistema de acesso de elite para o de acesso de massa”, fato esse confirmado pela mesma autora, ao citar:

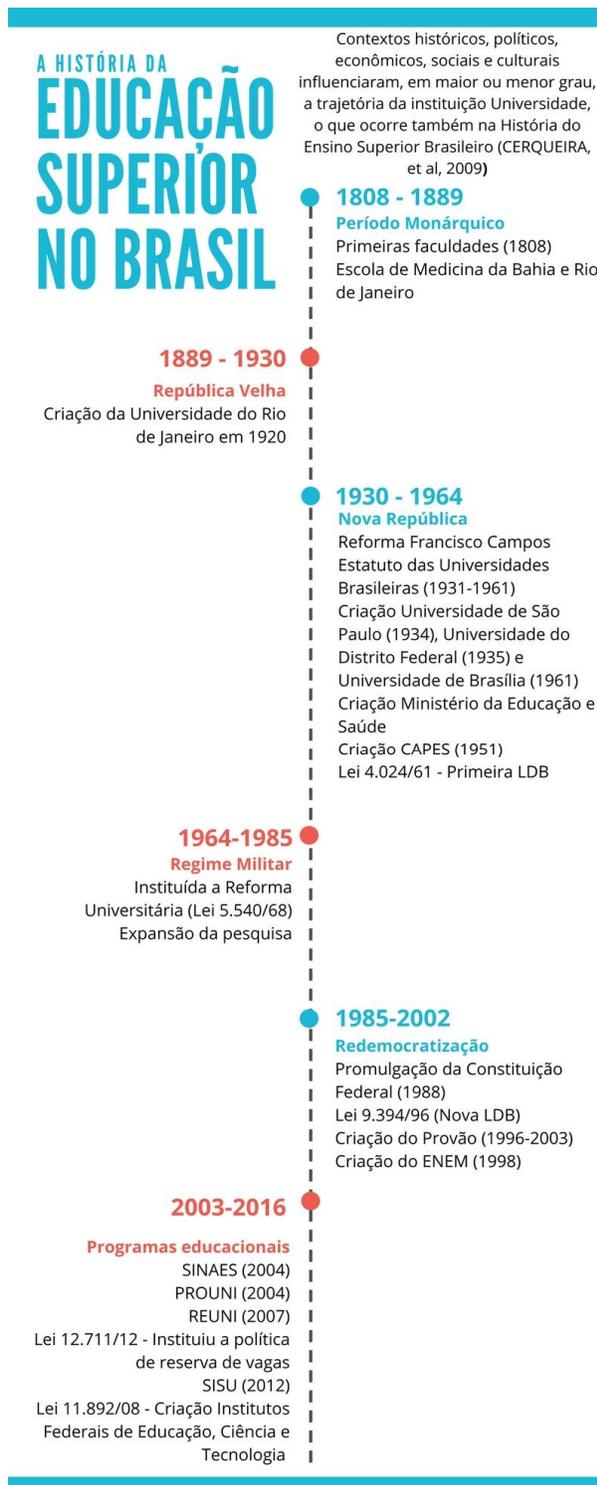
Entre 1995 e 2010, as matrículas totais passaram de cerca de um milhão e meio no começo do governo FHC para seis milhões e trezentos mil ao fim do governo Lula sendo que, destas, 74,2% estavam concentradas no setor privado. O número de instituições aumentou cerca de 180%, a maior parte destas, pequenas. A maioria dos novos alunos é da classe C. O que caracteriza uma ampliação efetiva de acesso, ainda que possamos reconhecer os problemas inerentes à qualidade deste e o fato de que este contingente de estudantes ainda representa uma elite dentro do sistema educacional brasileiro (AGUIAR, 2016, p. 34).

Então, fica demonstrado que quantitativamente a educação superior teve um salto nos últimos anos, sendo essencial que seja constantemente avaliada e discutida, uma vez que a existência da oferta de vagas não assegura qualidade de ensino, sendo a avaliação do Ensino Superior uma ferramenta importante e que pode alicerçar ações que culminem com prestação de serviço de qualidade e com excelência.

Ainda, por fim, indubitavelmente não podemos deixar de destacar que no ano de 2008 houve a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, os quais representam um avanço significativo na oferta da Educação Superior do país, estando presente em

todos os Estados e no Distrito Federal, absorvendo uma demanda significativa de estudantes, demonstrando a importância da Educação Superior no cenário nacional.

Figura 6 – Linha do tempo da Educação Superior no Brasil



Fonte: Adaptado de SOARES (2002, p. 33-42).

4.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NOS DIAS DE HOJE

Após compreender o contexto histórico em que se desenvolveu o Ensino Superior no Brasil, é importante compreender de que forma ele está estruturado e se estabelece atualmente, principalmente devido a gama de normativas que o constitui.

Formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, a República Federativa do Brasil constitui-se em um Estado Democrático de Direito a partir dos fundamentos de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho, livre iniciativa e pluralismo político (BRASIL, 1988), os quais são balizadores para as políticas públicas nas diferentes áreas de atuação do governo.

Também a Constituição Federal (1988), em seu Art. 6º, estabelece que a educação é um direito social e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sendo dever do Estado e da família (Art. 205, CF), aspecto que nos mostra o quão necessário e fundamental é a existência de políticas educacionais que assegurem esse direito social, nos diferentes níveis de ensino.

Ainda, a Constituição Federal (1988) prevê que o ensino será ministrado com base nos princípios descrito no Art. 206, quais sejam:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Trata-se, pois, de uma gama enorme de finalidades previstas na legislação e que dependem das ações do Ministério da Educação para que de fato se efetivem, sendo fundamental discussões acerca de propostas para implementação desses princípios, garantindo que a educação seja objeto de ampla reflexão e atendimento das necessidades.

Nesse sentido, considerando que estamos sob a égide de um Estado Democrático de Direito, o qual traz a educação como direito social e busca a

universalização do acesso, considera-se como fundamental que tenhamos essa dimensão.

Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição Federal (1988), o sistema educativo brasileiro é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na qual ficaram definidas os níveis escolares e modalidades de educação e ensino, bem como respectivas finalidades.

A educação superior no Brasil abarca um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com “diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu” (SOARES, 2002, p. 45).

A tipologia das Instituições de Ensino Superior (IES) foi redefinido pela LDB a qual trouxe inovações no sistema de ensino superior, especialmente quanto a natureza e dependência administrativa, previsto no Capítulo IV da LDB, onde a educação superior abrange os seguintes Cursos e programas:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Então, o Ensino Superior abrange tanto a graduação como a pós-graduação, sendo que neste trabalho o foco será direcionado para o Ensino Superior de Graduação.

Ainda, enquanto aporte legal, a estrutura e funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de dispositivos legais estabelecidos pela CF, LDB, Lei 9.131/95 (Criou o Conselho Nacional da Educação), além de vários outros decretos, portarias e resoluções.

Na Constituição Federal (1988), está previsto nos seguintes dispositivos: Capítulo II, Art. 6º, o qual traz a educação como direito social; no Capítulo III – “Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da Educação”, em que esses dispositivos definem que o ensino será ministrado com base nos princípios de

“igualdade de condições para o acesso e permanência, pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino” (Art. 206); no Art. 208 ao prever que “é dever do Estado garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino”; no Art. 209, I, ao mencionar que “a oferta do ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional”, e outros dispositivos constitucionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o Ensino Superior é tratado no Capítulo IV, arts. 43 a 57, os quais estabelecem as finalidades da educação superior e fixam as regras de funcionamento do Ensino Superior, tais como: frequência obrigatória dos alunos e professores, estabelecimento dos 200 dias letivos, carga horária mínima de 08h semanais de aula para os docentes das IES públicas e outros.

Por fim, na Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, a qual define as atribuições do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Câmaras de Educação Básica e Câmara do Ensino Superior, as quais serão responsáveis pela formulação e avaliação da política nacional de educação, análise e emissão de pareceres, subsidiando as ações da educação brasileira.

Assim, ante previsão legal da educação enquanto direito social e o fortalecimento do ensino superior pela LDB (1996) e por normativas e diretrizes do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação é que atualmente no país a Educação Superior passa por um momento de mudanças e necessita fortalecimento de suas políticas de implementação e atuação.

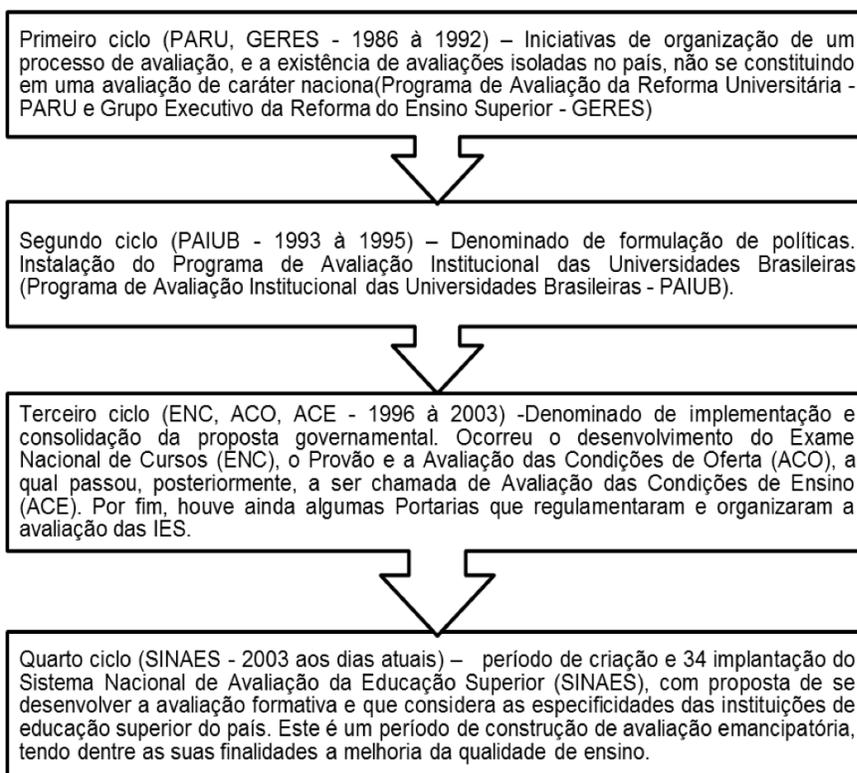
Trata-se, então, de compreender que o Ensino Superior é importante para o desenvolvimento econômico e social, possibilitando que as pessoas tenham acesso a melhores trabalhos e perspectivas de crescimento pessoal e profissional, necessitando que as políticas públicas dêem conta dessa demanda com o intuito de fortalecer e melhorar ainda mais a oferta do ensino.

4.3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS: A CRIAÇÃO DO SINAES

Preliminarmente, quando se trata de falar em avaliação da educação superior no Brasil, é interessante que se entenda que, ao longo dos anos, muitas concepções de avaliação existiram, conforme o contexto histórico-político, fato este que enseja

que se apresente uma retrospectiva das iniciativas do processo de avaliação das IES.

Figura 7 – Retrospectiva do processo de avaliação das IES



Fonte: Polidori et al. (2011).

A partir do período de redemocratização da educação, década de 90, muitas mudanças ocorreram no Ensino Superior do Brasil, sendo que após a promulgação da LDB (1996), a qual inseriu um controle maior sobre as Universidades, para a total eficácia da legislação era importante um sistema de avaliação (DURHAM, 2005).

Nesse sentido, pensando-se na qualidade dos cursos, o governo da época, então Fernando Henrique Cardoso, criou o exame nacional de cursos, popularmente conhecido como “Provão”, que consistiu em testes objetivos aplicados a todos os formandos de um curso. O objetivo “é avaliar comparativamente os cursos de diferentes instituições, classificando-os de acordo com a média obtida pelos estudantes” (DURHAM, 2005, p. 226).

Outrossim, o Provão não atendia a avaliação Institucional, também preconizada pela LDB, bem como era muito criticado em relação à “simplificação

conceitual embutida na ideia de reduzir a avaliação do sistema a uma prova realizada pelos alunos ao final do curso de graduação” (AGUIAR, 2016, p. 118).

Dessa forma, em 2004, no então governo de Luis Inácio Lula da Silva, através da Lei nº 10.861 é criado o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o qual segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)¹¹, a operacionalização de todo o processo avaliativo (INEP, 2011, p. 15).

Balizado a partir de uma concepção mais ampla de avaliação, o SINAES possui como missão: “avaliar a graduação valorizando aspectos que levem ou induzam a melhor qualidade da educação superior e da formação dos estudantes brasileiros” (INEP, 2011, p. 15). Ainda, no Art. 1º, §1º da Lei nº 10.861/2004 está explicitado as finalidades do SINAES, a saber:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Com essa gama de objetivos é que o SINAES visa assegurar aos estudantes a qualidade das Instituições de Ensino Superior, de seus cursos de graduação e, conseqüentemente, garantindo seu bom desempenho, uma vez que qualquer política pública que busque êxito, necessita ser pensada em prol da coletividade.

Sobre políticas públicas, Souza (2006, p. 24) refere:

[...] Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e

¹⁰ Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será de responsabilidade do Inep.

¹¹ Portaria Normativa nº 40 de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, seção II, Da avaliação do Inep, art. 13 - A, parágrafo único: As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do Inep cabem à Daes.

plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

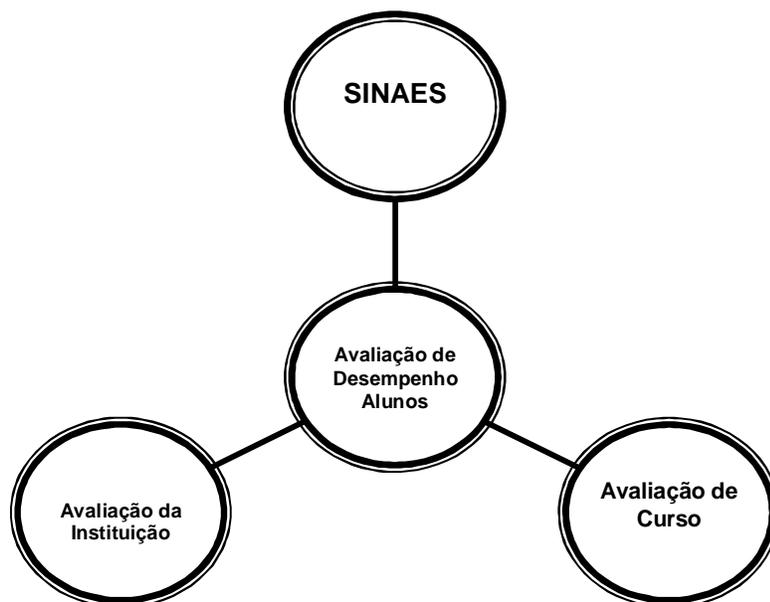
Trata-se, então, de um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) que visam garantir determinados direitos para sociedade ou determinado segmento social, cultural, étnico. Conforme Azevedo (2003, p. 38) “é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Souza (2006, p. 36) vai sintetizar alguns aspectos sobre as políticas públicas, referindo:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Percebe-se, então, a importância das políticas públicas, o seu papel e a responsabilidade sob sua criação e efetivação, uma vez que a partir das situações-problema o governo então desenha as políticas para enfrentá-las, sendo fundamental que ela seja reavaliada constantemente, com o objetivo de ponderar acerca de suas metas e sua efetivação com o público a que fora destinado.

Dessa forma, considerando-se que a criação do SINAES é uma política pública que veio a sanar lacunas existentes na avaliação da Educação Superior Brasileira, destaca-se que esta prevê que a avaliação esteja fundada no tripé constitutivo do Ensino Superior, ou seja, o aluno, o curso e a instituição. Para cada ponto, procedimentos avaliativos distintos em termos de instrumentos utilizados e temporalidade de aplicação (AGUIAR, 2016, p. 118).

Figura 8 – Tripé constitutivo do ES a partir do SINAES¹²

Fonte: Adaptado de INEP/MEC (2011).

A proposta do SINAES contempla a ideia de integração, a qual se relaciona com a utilização de múltiplos instrumentos e dimensões, bem como a ideia de combinação de diversas metodologias para a formação de um conceito global (DIAS, 2000).

Segundo Barreyro e Rothen (2006, p. 971):

O SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão.

¹²O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado em 2004, busca a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e Instituições, sendo que ele é formado pela avaliação desses três aspectos: avaliação da Instituição (visita *in loco*), avaliação do curso e avaliação do desempenho dos estudantes (provas do ENADE). A partir desse tripé é possível compreender todas as dimensões avaliadas pelo SINAES.

Dessa forma, o SINAES veio na busca de suprir lacunas e possibilitar uma avaliação sob diferentes aspectos presentes nas IES, sobretudo respeitando as peculiaridades do país.

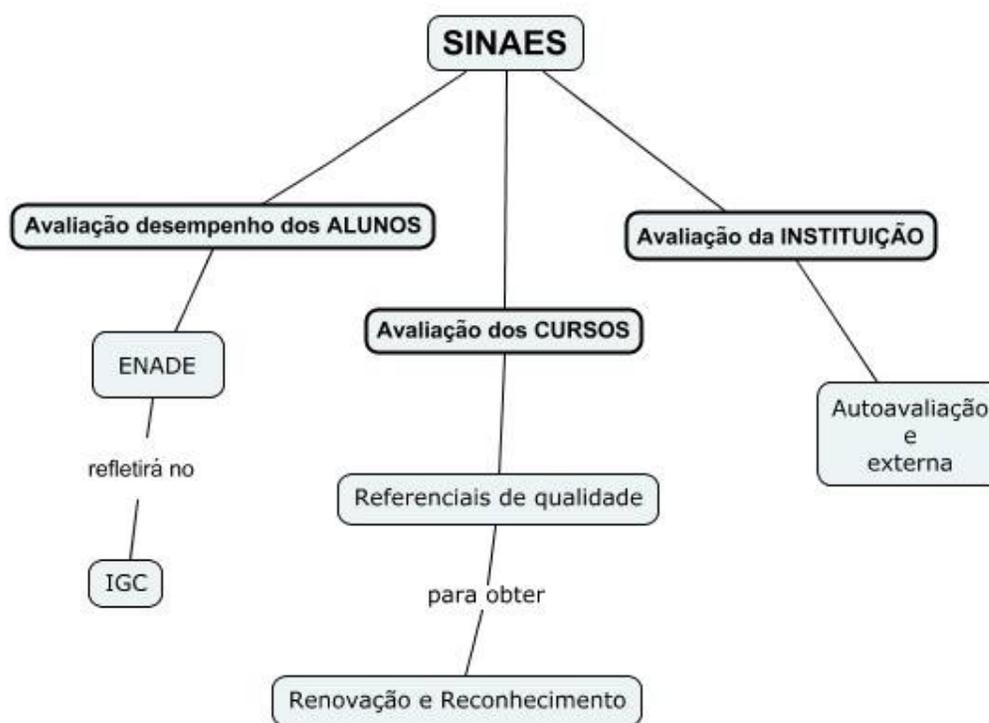
Considerando-se os três aspectos que a avaliação do SINAES contempla, é essencial que se entenda de cada um:

- a) Avaliação da Instituição: a avaliação da instituição é feita com a “perspectiva de identificar seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores (INEP, 2011, p. 15). É realizada internamente a partir da criação de uma CPA (Comissão Própria de Avaliação) e no momento do seu credenciamento, também realizada por uma comissão ad hoc de especialistas, por meio de uma visita que tem o intuito de identificar o perfil institucional e a qualidade de sua atuação, considerando inserção regional (AGUIAR, 2016, p. 118);
- b) Avaliação do Curso: a avaliação dos cursos de graduação tem o objetivo de verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica (INEP, 2011, p. 15). Ela se dá por duas variáveis: o desempenho de seus alunos no ENADE e por uma visita *in loco* realizada por uma comissão *ad hoc* de especialistas. Esta avalia infraestrutura (instalações, laboratórios e biblioteca), qualificação e regime de trabalho do corpo docente e organização didático-pedagógica, que inclui a avaliação do projeto do curso, bem como as condições de funcionamento a ele oferecidas pela instituição, como a titulação e experiência do coordenador, a realização de eventos extracurriculares, etc. (AGUIAR, 2016, p. 118);
- c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes: a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de estudantes (ENADE¹³) tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos

¹³O ENADE foi aplicado até 2008, de forma amostral, aos estudantes nas áreas avaliadas anualmente e, a partir de 2009, passou a ser censitário, adotado para todos os estudantes concluintes, ampliando significativamente a participação na avaliação da educação superior. De acordo com a Nota técnica nº 3/2017/CGCQES/DAES dimensão Desempenho dos Estudantes é constituída pelos componentes: Nota dos Concluintes no Enade (NCc) e Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDDc). Esses são obtidos, cada qual, segundo metodologia própria.

programáticos, suas habilidades e competências (INEP, 2011, p. 15-16). O Enade inclui diversos instrumentos que geram, a posteriori, subsídios para a autoavaliação e índices para a avaliação dos cursos e das instituições: prova do Enade, questionário do estudante, questionário de percepção sobre a prova, questionário do coordenador de curso. Além disso, ele corresponde a 20% do Conceito Preliminar do Curso (CPC) (INEP, 2011, p. 38).

Figura 9 – Avaliação do SINAES¹⁴



Fonte: Adaptado de INEP/MEC (2011).

Segundo Barreyro e Rothen (2006) e Dias Sobrinho (2010), o SINAES representava uma mudança substancial na concepção de avaliação, pois teria como centro o desenvolvimento institucional por meio de um ciclo avaliativo e instrumentos de autoavaliação.

¹⁴A partir da Figura 8 é possível entender o tripé que a avaliação do SINAES contempla. Desmembrando esse tripé, através dessa figura, é possível auferir os aspectos que impactam em cada uma das etapas da avaliação, os quais refletirão no CPC da Instituição.

A partir dessa visão maior e ampliada de avaliação, o SINAES tornou-se o referencial básico nos processos de regulação e supervisão da educação superior, este entendido desde a emissão dos atos regulatórios de autorização, até o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (AGUIAR, 2016, p. 119).

Por fim, com relação ao gerenciamento do SINAES, este compete à CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e ao INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), sendo que ao CONAES compete a função consultiva para as diretrizes da política de avaliação e ao INEP a elaboração dos instrumentos e a realização de todas as avaliações, além de realizar anualmente o Censo da Educação Superior (AGUIAR, 2016).

4.3.1 Índices de referências do SINAES

No cumprimento das diretrizes do SINAES, o foco da avaliação recai fundamentalmente nas “instituições e nos cursos que já atingiram um estágio de consolidação de seu funcionamento, ou seja, avaliação institucional externa” (INEP, 2011 p. 18).

Nesse sentido, a partir de 2008, com a efetivação da Portaria Normativa MEC nº 40/2007, foram criados novos indicadores de qualidade (MURIEL, 2013, p. 3), a saber: Conceito Preliminar de Cursos (CPC)¹⁵, criado pela Portaria Normativa MEC nº 4, de 05 de Agosto de 2008, e, a partir da Portaria Normativa MEC nº 12, de 05 de setembro de 2008, o Índice Geral de Cursos (IGC)¹⁶, os quais facilitaram a “restauração dos rankings entre as instituições, prática comum quando o Provão (1996-2003) era aplicado” (AGUIAR, 2016, p. 199).

Considerando a dinâmica que orienta a educação superior brasileira no que se refere às avaliações das Instituições e cursos superiores de graduação, essa possui vinculação entre avaliação, regulação e supervisão, ações possíveis a partir

¹⁵ O Conceito Preliminar de Curso é um indicador de qualidade dos cursos o qual combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. O CPC é constituído de oito componentes, agrupados em três dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (a) desempenho dos estudantes, (b) corpo docente e (c) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo (INEP, 2017).

¹⁶ É um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizada a média dos CPCs (Conceito Preliminar de Curso) e, em relação à pós-graduação, é usada a nota Capes. O resultado é apresentado em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e são transformados em faixas de 1 a 5 (INEP, 2011, p. 19).

da promulgação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que substituiu o Decreto nº 3.860/2001, que dispunha sobre a organização do Ensino Superior e regulamentava a Lei n. 9.131/95 nos aspectos relativos aos procedimentos da avaliação.

Segundo Barreyros, Polidori e Araujo (2006, p. 970):

Na sua estruturação, o decreto assume a tese defendida pela Comissão Especial de Avaliação na sua proposta, retomada na orientação das Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior, de que a regulação/avaliação ocorre em três momentos distintos: a) a regulação pelo poder público nas etapas iniciais da autorização e credenciamento; b) a avaliação realizada pelo SINAES e c) a aplicação pelo poder público dos efeitos regulatórios da avaliação”.

Dessa forma, a observância aos indicadores da avaliação do Ensino Superior são fundamentais para que a Instituição obtenha um desempenho satisfatório, consequência essa que depende de um engajamento e comprometimento institucional.

Nesse sentido, os indicadores constantes na avaliação externa são parâmetros importantes e que mensuram o quanto a atuação daquele curso é reflexo das ações daquela Instituição, para fins de assegurar uma educação de qualidade e que atenda arranjos locais e a demanda social, entregando à sociedade sujeitos capacitados e aptos para atuação profissional.

Garantir uma educação pública de qualidade ainda é um grande desafio para o país, sendo que as avaliações externas podem contribuir para que as Instituições reflitam sobre suas práticas e busquem alternativas para sanar eventuais problemas.

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia faz parte de um projeto que visa a expansão da Rede Federal¹⁷, destacando-se não apenas por sua grandiosidade, mas pelo fato de ter promovido a interiorização da EPT.

Reflexos dessa expansão podem ser auferidos através de dados no INEP que demonstram que mais de 50% das matrículas em educação profissional técnica do país estão nos Institutos Federais, bem como possuem uma boa colocação no ranking das melhores escolas do Brasil, aspectos que são relevantes e podem demonstrar que após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia houve uma qualificação do ensino brasileiro, nos diferentes níveis de ensino, abrangendo todos os Estados da Federação, além do Distrito Federal.

Dessa maneira, para que se compreenda a concepção de EPT que existe atualmente, importante uma revisitação da história da educação profissional no Brasil, instante em que se auferem que a atual Rede Federal de Ensino “apresenta-se como um caminho promissor para a construção da educação integrada, compreendendo toda a formação humana e entendimentos técnicos, sociais e do sistema produtivo” (BATISTA; MÜLLER, 2013, p. 276).

5.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A existência da Educação Profissional e Tecnológica não é recente, ela data desde a época da sociedade primitiva, em um processo de educação profissional que integrava “saberes” e “fazeres” (MANFREDI, 2002, p. 67).

Com pouco mais de 109 anos de existência, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve seu início em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA)” (BRASIL, 2009).

¹⁷ A denominação “Rede Federal” tem sido utilizada, senso comum, como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior (SILVA, 2009, p. 15).

Nilo Peçanha é considerado o “fundador do ensino profissional no Brasil”. (RODRIGUES, 2002, p. 56).

Souza (2010, p. 49) coloca uma diferença fundamental entre as Escolas de Aprendizes e Artífices e as instituições de ensino profissional que já existiam: “a nova instituição busca uma relação ensino-trabalho mais racionalizada, uma formação menos empírica para os aprendizes”. O caráter de rede federal organizada, em si, já configurava uma intencionalidade na direção da racionalização da educação profissional.

Concebida a partir do viés da formação do trabalhador, embora oficialmente reconhecida após 1909, a educação profissional no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Como salienta Manfredi (2002), a criação das Escolas de Ofícios era estritamente vinculada à formação técnica e ideológica, reafirmando a concepção de que a educação profissional era destinada à classe trabalhadora (desvalidos da sorte) e a educação propedêutica às elites, corroborando uma concepção dual de educação.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estruturação escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002, p. 95).

Considerando-se a forma de profissionalização, foi nessa época que ocorreu a constituição de um sistema que, paralelamente ao sistema público, era organizado e gerido pelos órgãos sindicais patronais, o chamado “Sistema S”, que teve como primeiras estruturações o Senai (1942) e o Senac (1943) (MANFREDI, 2002, p. 98).

Em 1937 é promulgada a nova Constituição Brasileira que trata, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial. Consequente, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Após a Era Vargas ocorreram profundas alterações nas legislações educacionais, ao passo que em 1941, o conjunto de leis orgânicas chamada de Reforma Capanema, remodelou todo o ensino no país, destacando-se o fato que de o ensino profissional passava a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passava a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial (BRASIL, 2009).

O Decreto Nº 4.127/1942 transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

No governo de Juscelino Kubitschek, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Esta transformação foi acompanhada de incentivos e investimentos na ampliação da estrutura física e na oferta de cursos e vagas.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, houve mudanças na política de educação profissional, sendo que o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, surgem os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a partir da transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Em 1999 são criados os CEFETs da Bahia e Maranhão.

A Lei Nº 8.948/1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs. É um período de expansão da oferta da educação profissional, a qual ocorre em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) a qual contempla, em um capítulo próprio, a Educação Profissional e Tecnológica, sob o viés de uma educação na ótica dos interesses do capital formando pessoas para o mercado de trabalho (MOURA, 2010; PEREIRA, 2012).

Ainda, pós LDB de 1996, outros decretos e regulamentações surgem para orientar e instruir a educação profissional e tecnológica, inclusive alguns decretos

que marcaram a separação entre educação profissional e a educação básica, sendo um desses decretos o de Nº 2.208/97, que direcionava a educação profissional ao mercado de trabalho, à formação de competências, rompendo a educação profissional com a educação básica.

Tem-se aqui um retrocesso de concepção da Educação Profissional e Tecnológica, voltando ao viés do cerne de sua criação, apenas formando mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Somente na próxima década, em 2004, que o Decreto N º 5.154/2004 legitima a possibilidade de integrar a educação básica à educação profissional no nível médio, revogando assim o Decreto n. 2.208/1997.

Tem-se no Decreto nº 5.154/2004 uma nova concepção, trazendo a integração entre trabalho e educação, pilares chave da EPT.

Art. 2º: A educação profissional observará as seguintes premissas:
I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócioocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

Trata-se, pois, de remodelar a EPT, reconhecendo-a como educação formadora não apenas de trabalhadores, mas de cidadãos articulados com diversas áreas do conhecimento, propondo uma mudança estrutural e ideológica.

No ano de 2005, através da Lei 11.195, ocorre uma grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. No ano de 2006, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado. Ainda, nesse mesmo ano, é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Por fim, após avanços significativos em termos de educação, em 29 de dezembro de 2008, ocorre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 31 (trinta e um) centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 (setenta e cinco) unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 (trinta e nove) escolas agrotécnicas, 7 (sete) escolas técnicas federais e 8 (oito) escolas vinculadas a universidades que deixaram de existir.

Ressalta-se que a Rede Federal é também composta por instituições que não fizeram adesão aos modelos dos Institutos Federais, mas que ofertam educação profissional em todos os níveis, sendo, portanto: “dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica” (BRASIL, 2016).

Trata-se de um marco histórico dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que a Lei 11.892/2008, que criou os IFs, traz as diretrizes da EPT, especificando em seu Art. 2º que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

De acordo com Fiala e Aguilar (2015, p. 115), “o surgimento da educação profissional e tecnológica na América Latina advém das necessidades que não eram atendidas pela educação técnica e formação profissional”. Trata-se, pois, de um novo olhar sobre a educação profissional no país, uma vez que aumenta o campo de atuação e os Institutos inserem-se no rol de Instituições autárquicas e que possuem autonomia para atuar nas diferentes modalidades de ensino (MAFRA, 2017).

Frigotto (2010, p. 33) menciona que “o sentido essencial da Educação Tecnológica se dá como base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e educacional”. Remete-se, aqui, ao viés de uma formação além do tecnicismo, uma formação de cunho crítico.

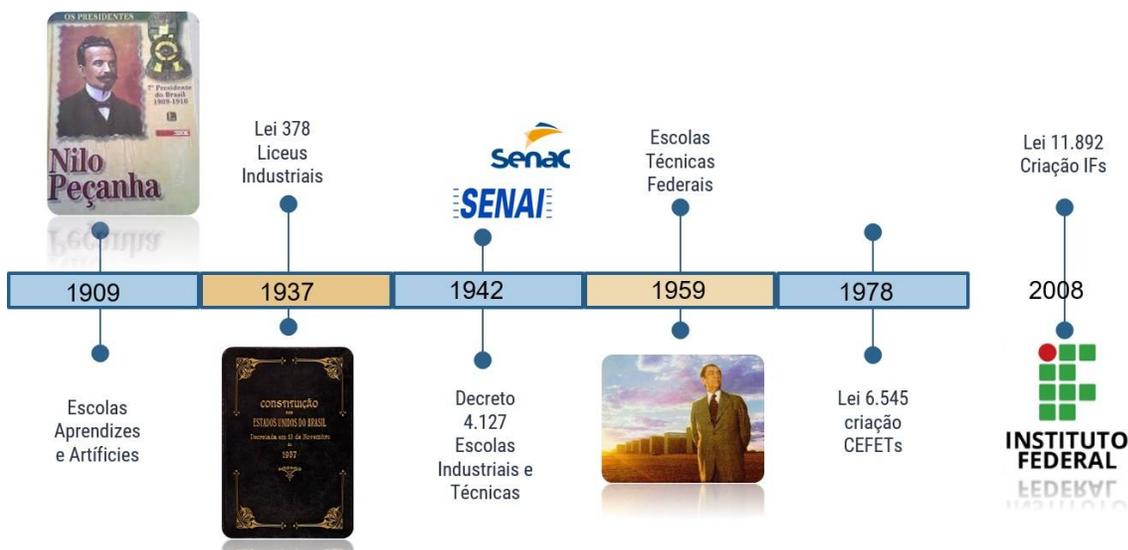
Pacheco (2011, p. 11) assim descreve os Institutos:

Os Institutos não foram criados para formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Dessa forma, após nove anos da criação dos Institutos Federais muito a educação brasileira tem a comemorar em termos de avanços e possibilidades de acesso ao Ensino Profissional e Superior, sendo os Institutos Federais um braço

forte dentro da EPT que após um século de existência deixa frutos de uma formação humana e cidadã.

Figura 10 – Caminho histórico da EPT



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO NO IFFAR

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (IFFar, 2014a, p. 14).

Caracterizando-se como uma autarquia federal, possui autonomia administrativa, financeira, didático-pedagógica, administrativa e disciplinar. (Art. 1º, § único da Lei 11.892/2008).

Conforme lei de sua criação, o IFFar é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (IFFar, 2014a, p. 14).

Nesse sentido, a partir de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 2014-2018) é possível ter uma visão das políticas de ensino que envolvem o Ensino Superior de Graduação do IFFar, as quais estão presentes nas Diretrizes Institucionais para os Cursos Superiores de Graduação, aprovadas pela Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 13 de 28 de maio de 2014, a qual traz os objetivos da ES ofertado pelo IFFar:

I - dar prioridade à formação integral aliada à formação profissional nos campos tecnológicos e da educação; II - formar bacharéis, licenciados e tecnólogos nas áreas pertinentes ao desenvolvimento regional; III - ofertar cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de Formação Pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; IV - estimular a integração disciplinar e a flexibilidade no desenvolvimento dos currículos de cursos; V - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; VI - consolidar cursos existentes e ampliar a oferta da educação superior por meio de cursos a distância; VII - priorizar a oferta de Cursos Superiores de Graduação nas áreas em que a instituição já oferta cursos técnicos de nível médio, em suas diferentes modalidades e formas de oferta, com vistas à verticalização do ensino (IFFar, 2014b, grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se que o IFFar possui preocupação em atender a demanda de formação existente na sociedade, alicerçando suas ações tanto no ensino como na pesquisa e extensão.

Constituído pela Reitoria, dez *Campi*, um *Campus* avançado, seis centros de referência e vários polos de educação a distância, o IFFar hoje possui abrangência em quase todas as regiões do Estado, ofertando cursos das mais variadas áreas e níveis de ensino, garantindo que a previsão legal seja cumprida, especialmente na oferta de cursos técnicos integrados e cursos de licenciatura.

Aliado aos objetivos da Educação Superior ofertada pelo IFFar, destacam-se ações que visam promover o acesso e a permanência dos estudantes¹⁸, as quais buscam atingir áreas sensíveis dentro da Instituição como, por exemplo, assistência estudantil, encarregada de gerenciar toda a política institucional de atendimento ao aluno. Ainda, nessa busca pelo êxito dos estudantes, toda a Instituição é provocada a participar e se engajar na promoção de ações que contribuam para tais anseios, sendo que a Coordenação de Curso aparece nesse contexto investida em um papel

¹⁸ O IFFar possui o Programa de permanência e êxito que possui como objetivo geral a consolidação e excelência da oferta da EBTT de qualidade e promoção de ações para a permanência e êxito dos estudantes do IFFar.

estratégico e singular no diálogo com os alunos e busca de solução para eventuais empecilhos que os estudantes possam ter.

Enquanto subsídios legais para desenvolvimento do Ensino Superior na Instituição, a Instrução Normativa (IN) nº 4/2014/PROEN normatiza a criação, atribuições e funcionamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFFar, o qual possui papel estratégico e importantíssimo para nortear os caminhos a serem seguidos no curso.

Dentro do viés da gestão democrática do Ensino Superior, “avaliação e qualidade são pontos em destaque” (VIEIRA; FILIPAK, 2015, p. 64), sendo que a atuação dos colegiados ganharam maior força na construção do Projeto Pedagógico de Curso a partir dos atores envolvidos no processo educativo. É, conforme a própria denominação nos diz, um núcleo que estrutura e baliza as ações daquele curso, a partir da discussão entre os docentes que estão na linha de frente e conhecem aquela realidade específica.

Tal importância é também auferida através do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, do SINAES, em que o Núcleo Docente Estruturante faz parte da Dimensão 2, indicador 2.1, sendo que nas visitas *in loco* há reunião específica com esse grupo de docentes para compreender como esse Núcleo se articula e atua dentro do curso, reforçando que possuem a missão de “dar alma ao curso”, implementando o Projeto Pedagógico existente, bem como propondo reformulações.

Já a Instrução Normativa (IN) nº 5/2014/PROEN regulamenta a criação, atribuições e funcionamento do Colegiado dos Cursos de Graduação do IFFar, o qual possuem caráter consultivo e também desempenha papel importante na execução didático-pedagógica do curso, atuando no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades do curso. Ainda, o Colegiado é constituído por todos os segmentos da Instituição: docentes, representante discente e representante técnico administrativo em educação, o que contribui para que as discussões ultrapassem o contexto apenas do grupo de docentes, abrindo para discussão e interlocução com os demais sujeitos, o que aprimora os processos e oportuniza a participação democrática dos discentes através de seu representante.

Ainda, com relação à avaliação Institucional, aspecto fundamental na avaliação de cursos, esta se dá de forma participativa, “buscando trazer as opiniões de toda a comunidade acadêmica e da sociedade civil, de forma aberta e

cooperativa, ocorrerá periodicamente durante o ano em curso” (IFFar, 2014a, p. 235).

A autoavaliação institucional, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, tem por objetivo “promover e consolidar uma cultura de avaliação participativa para o autoconhecimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão do IFFar” que deverá ser realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, a partir das dimensões estabelecidas pela Lei do SINAES (IFFar, 2014a, p. 236).

Nesse aspecto, Polidori, Barreyro e Araujo (2006, p. 428) referem:

A avaliação institucional usa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre estudantes, professores, estrutura organizacional dos recursos físicos e materiais, práticas de gestão, produtividade dos cursos, e dos professores entre outros, com o objetivo de emitir juízo valorativo e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição.

Então, essencial que se valorize esse trabalho autônomo da CPA, enquanto sistematizadora e articuladora das informações institucionais requeridas pelo INEP e que irão construir/conduzir os processos de avaliação institucional (POLIDORI; BARREYRO; ARAUJO, 2006).

Por fim, outro aspecto a ser destacado na Educação Superior do IFFar é o ponto central dessa pesquisa, a Coordenação de Curso Superior de Graduação, a qual subsidia todo o desenvolvimento do curso. Previsto no Art. 25 da Resolução CONSUP nº 13/2014, possui por fundamentos básicos, princípios e atribuições:

I - assessorar no planejamento, orientação, acompanhamento, implementação e avaliação da proposta pedagógica do curso, bem como agir de forma que viabilize a operacionalização de atividades de ensino no âmbito da instituição, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional, dentro dos princípios da legalidade e da eticidade, e tendo como instrumento norteador o Regimento Geral e Estatutário do Instituto Federal Farroupilha; **II - a Coordenação de Curso Superior tem caráter deliberativo**, dentro dos limites das suas atribuições, e caráter consultivo, em relação às demais instâncias. Sua finalidade imediata é colaborar para a inovação e aperfeiçoamento do processo educativo e zelar pela correta execução da política educacional do Instituto Federal Farroupilha, por meio do diálogo com a Direção de Ensino, Coordenação Geral de Ensino, Núcleo Pedagógico Integrado e Coordenação Geral de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino. (grifo nosso)

Nesse sentido, o Coordenador de Curso Superior de Graduação é o maestro e dita o ritmo, assumindo o papel de protagonista no desenvolvimento do curso,

sendo essencial que tenha conhecimento das regulamentações internas e legislações, uma vez que é constantemente indagado pelos colegas e discentes acerca dos processos e procedimentos.

Em razão de sua importância a Instituição não pode descuidar do trabalho dos coordenadores, haja vista esse papel de promoção da atividade fim e outras funções inerentes ao cargo.

Assim, amparado nos valores da ética, comprometimento, transparência, gestão democrática e respeito (IFFar, 2014a, p. 23) é que o IFFar garante a oferta de todas as modalidades de ensino previstas em Lei, contribuindo para o crescimento quanti-qualitativo da educação do país.

5.3 O ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO NO IFFAR – *CAMPUS* JÚLIO DE CASTILHOS

Considerando as finalidades dos Institutos Federais, previstas no Art. 7º da Lei. 11.892/2008, a saber:

[...] I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...]; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - **ministrar em nível de educação superior** [...]. (grifo nosso)

Evidencia-se que a EPT também tem por finalidade a oferta do Ensino Superior, seja ele licenciatura, tecnologia ou bacharel, estando, inclusive, sujeitos às avaliações já previstas pelo Ministério da Educação, fato este que evidencia o quanto o Instituto também necessita estar adaptado a essa realidade e atender as peculiaridades que esse nível de ensino exige.

Considerando a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – *Campus* Júlio de Castilhos, o *Campus* já possuiu seis cursos superiores, sendo que desses, atualmente cinco cursos estão em atividade, uma vez que o Curso Superior de Bacharelado em Sistemas de Informação com início em 2012 teve sua oferta suspensa e está em processo de extinção, devido a baixa demanda de público. Abaixo segue uma tabela contando com as informações dos cinco cursos em atividade:

Tabela 1 – Cursos em atividade no IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos

Nome do Curso	Ano de Criação	Portaria Reconhecimento MEC
Bacharelado em Administração	2013	421 de 08 de maio de 2017.
Tecnologia em Gestão do Agronegócio	2011	495 de 29 de junho de 2015.
Tecnologia em Produção de Grãos	2010	297 de 09 de julho de 2013.
Licenciatura em Ciências Biológicas	2013	794 de 26 de julho de 2017
Licenciatura em Matemática	2009	297 de 09 de julho de 2013.

Fonte: Adaptado de Planos Pedagógicos de Curso.

Organizado dentro dos Eixos Tecnológicos e/ou áreas de atuação do *Campus* Júlio de Castilhos, considerando os arranjos locais, o ensino superior no IFFar é orientado e regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Institucionais Gerais e as Diretrizes Curriculares da Organização Didático-Pedagógica para os cursos superiores de graduação no Instituto Federal Farroupilha, previstas na Resolução do Conselho Superior Nº 13/2014 (IFFar, 2014b).

No IFFar o ingresso dos estudantes acontece através do SISU¹⁹ e editais complementares, atendendo a legislação vigente acerca das ações afirmativas para ingresso no Ensino Superior, buscando de fato atender a demanda local/regional e promover uma formação integral e que possibilite ao estudante seu imediato ingresso no mundo do trabalho ou prosseguir com seus estudos.

Ainda, devido a oferta da educação superior, o IFFar também passa pelo avaliação de curso conforme determina o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual compreende a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, sendo que dentro de todo esse contexto, a figura do Coordenador de Curso é não apenas essencial como indispensável para uma boa avaliação e funcionamento do curso, uma vez que, conforme a Portaria Normativa nº 040, de 12 de Dezembro de 2007, a qual institui o e-MEC²⁰ e os procedimentos utilizados para avaliação do curso, há competências exclusivas do Coordenador de Curso no processo avaliativo.

Nesse sentido, para demonstrar os dados obtidos pelo *Campus* através dos relatórios de avaliação de curso, faz-se uma demonstração das notas auferidas em

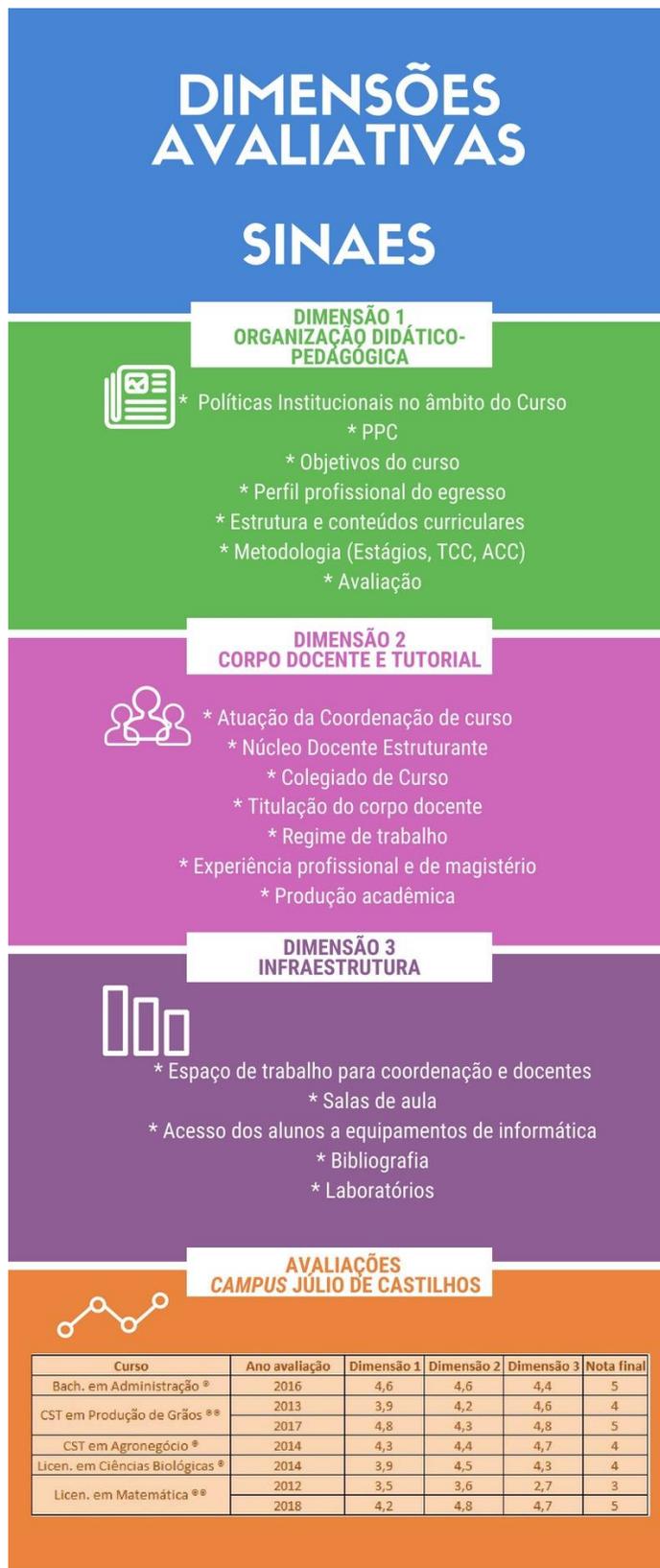
¹⁹ Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

²⁰ Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação.

cada Dimensão²¹ da avaliação do SINAES, bem como conceito final de cada curso, desde 2012, quando fora avaliado o primeiro curso. Friza-se que o Conceito de Curso está graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória:

²¹ Dimensões avaliadas: Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica; Dimensão 2 – Corpo docente e tutorial; Dimensão 3 – Infraestrutura.

Figura 11 – Dimensões da Avaliação SINAES



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir dos dados acima é possível perceber a evolução que o *Campus* Júlio de Castilhos atingiu desde sua primeira avaliação, especialmente na Dimensão 3 (Infraestrutura) que em 2012 alcançou nota muito baixa, mas que nas avaliações posteriores logrou quase nota máxima, demonstrando que houve investimento e preocupação em melhorias, destacando-se a infraestrutura da biblioteca, a qual conta com acervo completo para todos os cursos.

Ainda, a Dimensão 1 (Organização didático-pedagógica) é aquela que recebeu mais vezes notas três, a qual representada pelo Projeto Pedagógico de Curso, perfil do egresso, estrutura curricular e outros, questões que dependem do estudo e aprimoramento advindo das ações do Núcleo Docente Estruturante de cada curso, em conjunto com a Reitoria.

O objetivo central do processo avaliativo de curso é promover a realização do projeto Institucional, indo ao encontro da ideia de satisfação pública, orientação de políticas internas e externas, autoconhecimento Institucional, ao passo que dentre os desafios Institucionais encontra-se o foco em manter e melhorar sempre as avaliações, com busca à excelência em todos os indicadores.

A avaliação Institucional precisa ser encarada como impulsionadora de mudanças e aprimoramentos no processo estudantil de promoção do conhecimento, engajando-se na formação de cidadãos e profissionais éticos e comprometidos com o meio social. Trata-se, pois, de sustentar as ações em prol de uma gestão democrática e autônoma, consolidando os valores Institucionais e, a partir da avaliação do SINAES, obterem subsídios para ações internas e (re)formulações do Projeto de Desenvolvimento Institucional, estudando-se quais os pontos a serem aprimorados e de que maneira a qualidade dos cursos pode ser assegurada.

Assim, ante esse breve histórico do Ensino Superior no *Campus* Júlio de Castilhos, bem como a experiência da pesquisadora frente à Coordenação de Registros Acadêmicos, é possível auferir que a oferta e desenvolvimento das ações que ensino que repercutem diretamente na formação discente estão sendo plenamente atendidas e sempre que necessário revistas, com o intuito de promover uma educação para todos e que contribua com o êxito dos estudantes.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA COORDENAÇÃO DE CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES

Este capítulo tem por finalidade apresentar as interlocuções da pesquisadora com as falas dos sujeitos entrevistados, cuja interpretação é orientada pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), instante em que se fez necessário um entrelaçamento com os aportes teóricos referenciados ao longo do texto com o objetivo de compreendê-las e elaborar sínteses que construíssem a reflexão do texto.

A partir da compreensão acerca das vivências e experiências dos entrevistados buscou-se responder o questionamento destacado como objetivo geral da pesquisa e a questão da pesquisa, sendo que os resultados dessa pesquisa serão apresentados com a finalidade de contribuir com os estudos da área e, principalmente, possibilitar que as Instituições que possuem Ensino Superior estejam melhor preparadas e engajadas com a formação dos profissionais que atuam como Coordenador de Curso.

O texto elaborado reflete o embasamento da pesquisa, desde sua delimitação inicial com foco na Representação Social até os diálogos obtidos ao longo do percurso investigativo, instante em que será formado por alguns excertos que foram selecionados para representar as concepções advindas das falas dos entrevistados, representando o conjunto de vozes presentes em cada categoria de análise.

Dessa forma, esse capítulo contemplará o coração da pesquisa, ou seja, refletirá quem são os sujeitos entrevistados e a Representação Social advinda das entrevistas a partir das categorias de análise definidas: trajeto formativo, concepções de docência e representação do ser coordenador. Ainda, ficará demonstrado as evocações advindas do uso da técnica da ALP, as quais, conjuntamente com as contribuições das entrevistas constituirão a Representação Social da Coordenação de Curso Superior do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Os sujeitos de pesquisa foram quatro docentes coordenadores de Curso Superior de Graduação do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, onde abaixo se tabula as características dessa população:

Quadro 4 – Características sociais da população

Gênero	Masculino 3	Feminino 1
Estado Civil	Solteiro 1	Casado 3
Faixa etária	Até 30 anos 0	31 a 40 anos 4
Titulação	Mestrado 1	Doutorado 3
Area de formação	Bacharel 3	Licenciado 1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Demonstra-se que o grupo pesquisado compreende profissionais de ambos os gêneros, predominando o masculino, casados, com faixa etária entre 31 e 40 anos e com formação em pós-graduação *stricto sensu*, perfil esse que reflete também a identidade dos profissionais que atuam dentro da EPT, ou seja, diferentes áreas de formação, em diferentes eixos.

Conforme dados fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IFFar, advindos do SIGGP²², do total de 700 docentes efetivos, com dedicação exclusiva, 249 possuem doutorado, 362 mestrado, 43 especialização, 09 graduação e 01 aperfeiçoamento, ficando evidenciado que o nível de qualificação dos docentes é elevado, demonstrando que a docência dentro da EPT abraça também esses profissionais, contribuindo para garantir os pilares da visão da Instituição: “ser excelência na formação”, sendo a formação docente uma dos aspectos que pode garantir essa excelência.

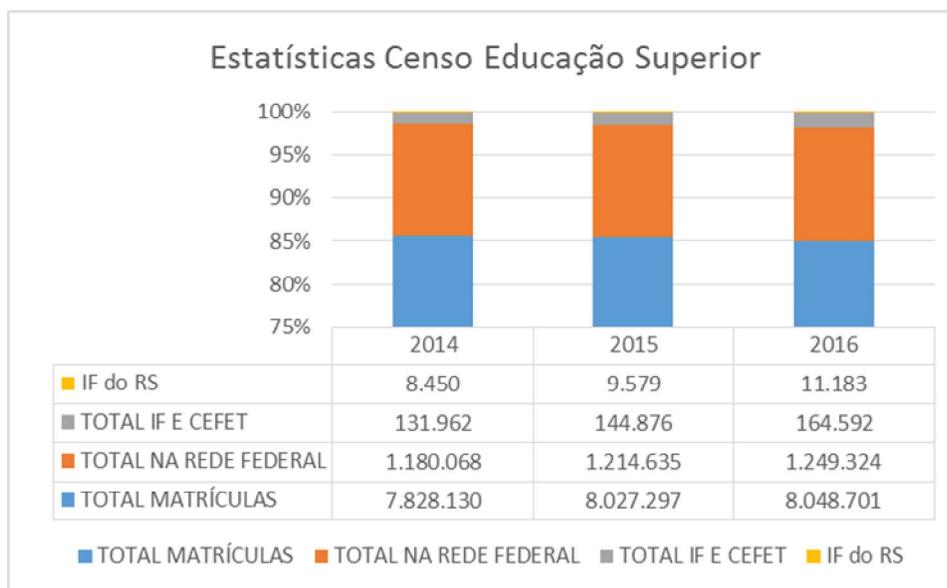
Ainda, para demonstrar o impacto que a Educação Superior possui no país, realizou-se consulta no portal do INEP²³, acessando as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior dos anos de 2014, 2015 e 2016, o qual compila os dados coletados através do sistema CENSUP²⁴ junto às Instituições de Ensino Superior, conforme se demonstra no gráfico abaixo:

²² Sistema Integrado de Gestão de Pessoas do IFFar.

²³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

²⁴ Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequenciais de formação específica, além de seus alunos e docentes. Essa coleta tem como objetivo oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 08 de junho de 2018.

Gráfico 1 – Estatísticas do Censo da Educação Superior



Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior dos anos de 2014, 2015 e 2016

O gráfico nos mostra que a Educação Superior Brasileira contempla mais de 8 milhões de matrículas, seja na educação presencial ou a distância, sendo que na Rede de Educação Profissional e Tecnológica houve um aumento ao longo do tempo em suas matrículas também, passando de pouco mais de 130 mil em 2014 para mais de 160 mil em 2016, fato este que é reflexo da atuação dos Institutos Federais, os quais possuem em sua essência a oferta da formação de professores e que possui como um braço forte, junto aos cursos técnicos, o Ensino Superior.

Nesse ínterim, considerando os dados do Ensino Superior do país, especialmente a participação dos Institutos Federais, aliado ao grupo docente qualificado é que o IFFar atualmente possui IGC 4 e avaliações excelentes em seus cursos, demonstrando que a oferta da educação superior vem a somar dentro dos IFs e são significativamente impactantes em dados estatísticos nacionais.

6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme referendado no caminho metodológico, a pesquisa possui foco na abordagem qualitativa, visto que os sujeitos de investigação são dinâmicos, carregados de peculiaridades, de traços identitários, o que faz com que apresente aspectos extremamente subjetivos. Trata-se, pois, de uma relação dinâmica entre o

mundo real e o sujeito, isto é, “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 21).

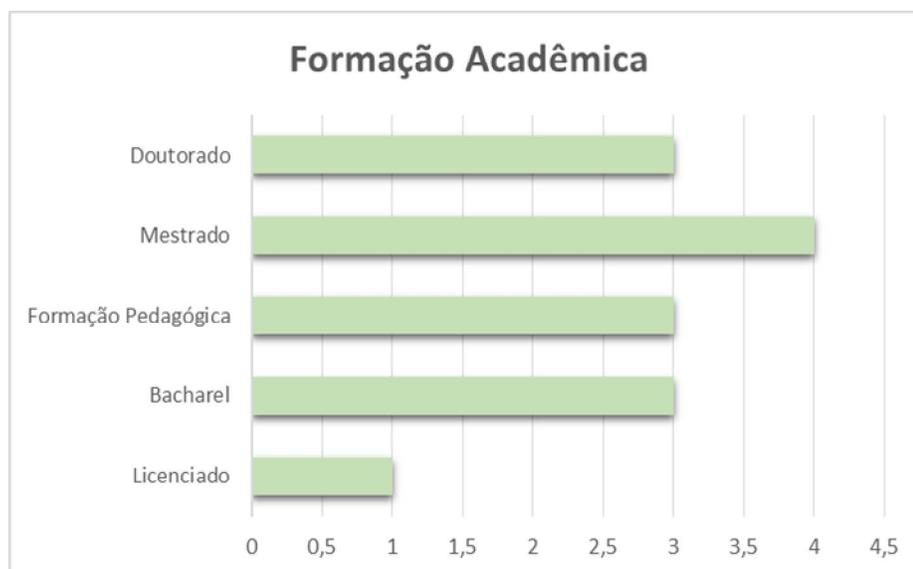
Jodelet (2009), ao se referir à utilização de entrevistas durante a coleta de informações quando abordadas as representações sociais, sugere que, durante a entrevista, se inicie a conversa com perguntas relacionadas às experiências cotidianas dos entrevistados e “gradativamente ir dando lugar às questões mais complexas que envolvem reflexões e julgamentos” (VALLE, 2008, p. 46).

Nessa acepção, far-se-á a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) a partir das categorias definidas, as quais passam a ser demonstradas.

6.2.1 Trajeto formativo

Essa categoria visa diagnosticar a população entrevistada, conhecendo aspectos que dizem respeito ao caminho formativo até sua constituição enquanto docente da EBTT, além de sua participação nas ações de ensino, pesquisa e extensão da Instituição, aspectos que impactam inclusive no perfil para ser coordenador de curso.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico acima consegue nos demonstrar que os entrevistados possuem formação acadêmica qualificada e os bacharéis buscaram suprir a falta de formação didática com a realização da formação de professores, aspecto que contribui para a atuação docente uma vez que os profissionais EBTT exercem simultaneamente a docência em mais de um nível de ensino, como uma docência verticalizada, característica muito presente na Rede de Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Nesse aspecto, durante a entrevista foi possível indagar acerca do significado que a formação pedagógica trouxe na atuação profissional, sendo assim referendado pelos entrevistados:

“Em 2009 quando a gente começou o PEG o Instituto praticamente exigiu que todos os docentes da área técnica fizessem. (...) com o tempo eu percebi a relevância do PEG e que serviu muito para a minha vida. (...) eu gostaria de fazer uma licenciatura.” (Primavera)

“A formação pedagógica contribuiu bastante no entender o universo da relação aluno-professor principalmente. Estreitar um pouco a distância das discussões teóricas da área pedagógica e da área técnica. Minha formação é mais objetiva, então a formação pedagógica me trouxe uma possibilidade de conseguir transitar nesse universo que normalmente é distante. (...)” (Verão).

Infere-se que a formação pedagógica foi um elo de ligação entre o profissional técnico e o docente, uma vez que para ambos os entrevistados ela representou crescimento, agregou as suas vidas, estreitou relações, ou seja, a formação de professores realmente se constitui em uma construção, pois os docentes deram a ela esse significado.

Como se observa, a peculiaridade de atuação na EBTT faz com que a busca por qualificação seja constante, demonstrando o quanto a formação docente é um processo inacabado, múltiplo e que atinge as diferentes áreas do conhecimento, fazendo parte do “ser docente” enquanto sujeito em construção. Formação é, pois, “criação, construção, constituição” (MUNSERG; SILVA, 2014, p. 6)

Cinge-se que, quando se olha para o trajeto formativo dos coordenadores entrevistados, é possível entender que a “identidade profissional se constrói” (PIMENTA, 1999), ou seja, “surge a partir da significação social de cada profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1999, p. 19), questões que aparecem, por exemplo, pela busca de formação adequada e complementar, além da atuação em diferentes frentes.

Aliado à formação de cada sujeito aparece infere-se intrinsecamente as características e o perfil de cada um, inclusive de atuação em maior ou menor grau dentro da Instituição. Fato este que faz com que se busque entender como cada coordenador se envolve, dentro do tempo disponível, nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre essas questões de projetos, o IFFar possui uma política de grande fomento a essas ações, seja através de editais específicos²⁵, seja por meio de eventos institucionais, mostras acadêmicas e outros, buscando estimular a iniciação científica em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, questionado acerca do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, a totalidade dos entrevistados referiu que desenvolve, porém não na quantidade que gostaria devido às demandas da Coordenação de Curso e/ou optarem por focar mais no ensino e pesquisa, uma vez que a extensão demanda mais tempo e envolvimento com a comunidade.

Atuar em uma coordenação de curso e ainda desenvolver projeto de ensino, pesquisa e extensão demonstra o comprometimento Institucional e desejo do atendimento ao Art. 7º da Lei 11.892/2008, o qual destaca os objetivos dos Institutos Federais.

Conforme Otranto (2010, p. 101):

O texto legal destaca que o Instituto Federal se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e promover a produção de tecnologias, demonstrando a estreita articulação com os setores produtivos locais, principalmente na geração de soluções técnicas em benefícios dos arranjos produtivos locais.

Dessa maneira, quando os entrevistados referem que buscam desenvolver os três ramos de atuação da Instituição identifica-se o interesse em desenvolver os arranjos locais, assegurando o cumprimento legal.

²⁵ Programa Institucional de Pesquisa, que prevê o processo seletivo de cadastro e aprovação de projetos de pesquisa – Boas Ideias, o qual aprova e classifica projetos; Mentores Brilhantes, que disponibiliza a taxa de bancada para custear o projeto; Jovens Cientistas, que oferece bolsa para alunos e ainda participa de editais do CNPq (PIBIC-AF, PIBIC, PIBIC-EM; PIBIT), da Capes (Jovens talentos para a Ciência) e da FAPERGS (PROBITI, PROBIC). No mesmo enfoque, há o Programa Institucional de incentivo à Produtividade em Pesquisa e Inovação Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha, que oferece bolsa de pesquisador para os docentes.

Ainda, com relação à produção acadêmica dos últimos três anos, aspecto que também diz muito sobre o sujeito, os entrevistados foram unânimes ao referir que é pouca:

“(...) Não tenho uma profundidade acadêmica, não estou pesquisando um determinado assunto em profundidade. O que vem acontecendo é que a gente vem mostrando, incentivando os alunos nas disciplinas a produzirem textos. (...) Ainda falta muito”. (Primavera)

“É baixa. Uma questão que impacta é a mudança de foco da universidade para o foco do IFFar. (...) Outra justificativa é a questão da estrutura, quer queira ou não para a pesquisa essa questão é fundamental”. (Verão)

“É baixa, pois falta disponibilidade do envolvimento dos alunos (...) Demanda tempo. O IFFar é limitado, mas tem potencial para isso”. (Outono)

“É baixa devido a atividade de coordenação”. (Inverno)

Dessa forma, considerando-se que o cargo de coordenador demanda muitas atividades e responsabilidades, inevitavelmente não é possível conseguir uma produção acadêmica expressiva, fato este que reflete o quanto é importante a atuação da gestão em subsidiar, instrumentalizar e alicerçar a atuação dos coordenadores, construindo uma gestão que valoriza seus profissionais e fornece os meios e caminhos para um trabalho consistente e em prol da Instituição.

Salienta-se que é um desafio o estímulo dos estudantes na busca de conhecimento a partir da produção acadêmica, uma vez que tal motivação irá contribuir para a formação pessoal e intelectual desses.

Sobre essa questão, Moraes e Fava (2000, p. 75) referem às vantagens da produção científica na graduação:

A primeira conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular, pois agrega-se aos professores e disciplinas com quem tem mais “simpatia” e “paladar”, desenvolvendo capacidades mais diferenciadas nas expressões oral e escrita e nas habilidades manuais; Uma outra vantagem é a de perder o medo, não ter pânico do novo; Outro destaque refere-se ao fato de que todos os iniciantes científicos são excelentes fontes de informação para as adequações curriculares de impacto nos cursos e graduação, podendo ser considerados termômetros muito importantes da qualidade do curso, do desempenho dos professores e do conteúdo dos programas, ou seja, são excelentes cooperadores do próprio modelo pedagógico; Uma outra grande vantagem da iniciação científica é a de permitir que a Instituição, por este programa, favoreça uma maior exposição dos melhores talentos dentre seus alunos.

Conseqüentemente, devido à importância do desenvolvimento da produção acadêmica ficou evidenciado que os Coordenadores buscam a produção, embora existam limitadores estruturais. Buscar se envolver nas ações institucionais e desenvolver produção acadêmica vai qualificar não só o trabalho da Coordenação, mas contribuir para uma boa avaliação de curso, devendo ser estimulada e proporcionalizada.

Assim, essa primeira categoria de análise possibilitou ao leitor uma visão geral acerca do perfil dos coordenadores entrevistados, bem como a participação dos mesmos enquanto pesquisadores, demonstrando que possuem atuação semelhante, fato este que é reflexo do perfil Institucional de fomento às ações de ensino, pesquisa e extensão.

6.2.2 Concepções de docência

Falar da ideia de docência requer muita sensibilidade, uma vez que é uma das profissões mais antigas e que ao longo dos anos vem se remodelando, transcendendo o papel meramente científico e de ensinar para um papel de mediador na construção do conhecimento. Conforme Imbernón (2005, p. 13), “o contexto em que se trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado”, fato este que faz com que a questão docente seja tão importante e deva, necessariamente, estar em pauta nas Instituições de Ensino.

Nesse sentido, para nortear a reflexão acerca desse aspecto foi questionado aos entrevistados “o que para você é ser um bom docente?”. Curiosamente a maioria dos sujeitos ficou silente alguns segundos, demonstrando surpresa com a pergunta, sendo que logo após obtive como respostas:

“Eu acho que um bom docente é um docente com coerência, em que aspecto que eu falo? Há 10, 11 anos dando aula eu amadureci muito e repensei muito vários conceitos e nesse momento da minha vida eu entendo que ser um bom docente é ter coerência entre o que tu fala e o que tu faz. Porque acho que nós temos que ser exemplo, mas é difícil porque somos de carne e osso. Claro que o bom docente tem que explicar bem, ter didática, ter amor pelo que faz, ter um bom relacionamento com os alunos, mas eu hoje entendo além, a gente tem que ser coerente.” (Primavera).

“Acredito que embora subjetivo eu acredito que a gente tem que se treinar no sentido de desenvolver a nossa sensibilidade (...) nem sempre a forma que a gente trabalha é a mais adequada para todos os alunos, então as vezes a gente tem que parar e repensar” (Verao).

“Eu acho que o bom docente é aquele que está aberto a estudar sempre, aprender sempre e estar preparado para qualquer desafio em qualquer momento.”(Outono).

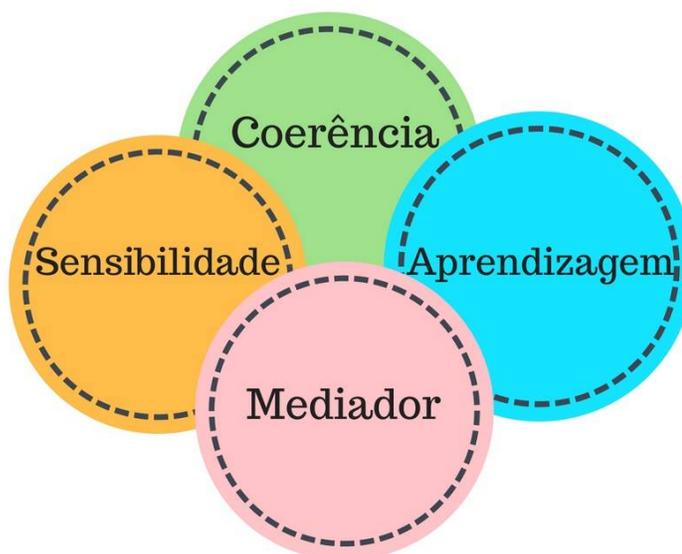
“Eu acredito no ensino não hierárquico e quando contempla conhecimentos dos alunos também, fazendo uma aula ou discutindo a partir dos conhecimentos com base no que os alunos tem de experiência ou estimular que eles por si só procurem esses conhecimentos. Um professor mais como mediador” (Inverno).

A partir das respostas obtidas foi possível compreender que “o bom docente” é um sujeito formado por diferentes características que o constituem enquanto pessoa e enquanto profissional, aspectos que são interligados e comungam na formação do profissional docente.

Conforme Tardif (2002, p. 36), o saber docente é entendido como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ou seja, suas vivências pessoais também desempenham papéis significativos, uma vez que se refletirão na atuação enquanto docente.

Por isso, a Representação Social aparece como fenômeno ativo que “permanece no discurso do sujeito em seu período de formação e também quando já possui tempo de atuação” (MOREIRA, 2015, p. 116), fato evidenciado na fala dos entrevistados, as quais, embora não foram literalmente, lexicalmente iguais, são aspectos que se complementam:

Figura 12 – Representação das palavras-chave da concepção de docência



Importante refletir o quanto as situações cotidianas da profissão permeiam a representação acima citada, seja na atuação coerente, com sensibilidade, buscando aprendizagem e atuar como mediador, aspectos que são marcantes e significativos dentro de um perfil de docente e de coordenador de curso.

Importante que entendamos que o coordenador de curso não deixa de ser docente, apenas absorve mais essa função, continuando sua atuação agora como docente Coordenador de Curso Superior de Graduação, necessitando ainda mais desenvolver habilidades de mediação e sensibilidade para conduzir o curso de maneira coerente e dentro dos parâmetros legais e Institucionais.

Sobre isso, a experiência no IFFar – Campus Júlio de Castilhos demonstra que os coordenadores de curso precisam estar disponíveis ao diálogo e mediar situações diariamente, fazendo um papel de interligação no atendimento às demandas, sobressaindo um trabalho comprometido e em rede construindo-se uma identidade institucional forte a partir dos diferentes papéis que assumem.

Questionados do porquê optaram pela docência, referiram:

“Na verdade eu não sei se eu escolhi (...) Também, sou filha de professora, pedagoga, e sempre vi minha mãe fazendo prova na matriz e ela é muito dedicada pela docência. Tenho tias também professoras. Então me construí docente também convivendo com elas e também porque foi uma porta que se abriu. E aqui em Santa Maria a gente tem essa coisa da universidade, a gente respira universidade. A UFSM faz parte da nossa vida. (...). A presença da UFSM na nossa comunidade também tem uma grande responsabilidade na minha formação. Tenho orgulho de ser da UFSM”.
(Primavera)

“Eu optei por uma questão de me enxergar em certo momento da carreira como docente. Quando entrei na graduação, com 21 anos, sonhava em ser pesquisador. (...) Me preparei para trabalhar em empresa. (...) Então dentro do doutorado inicia uma carga horária de docência orientada e o PEG também me ajudou nisso, onde consegui me enxergar mais como docente pesquisador do que somente pesquisador. (...) como tenho uma formação mesclada e o Instituto trabalha com isso me enxerguei no perfil de professor do Instituto, tanto é que moro em Santa Maria e se abrir concurso na UFSM eu não faço porque não quero trabalhar com foco na pesquisa. Quero deixar a atuação docente em primeiro plano” (Verão).

“Comecei a dar aula em 1992. Naquela época os melhores alunos eram selecionados e eu como sabia um pouco de matemática e física fui chamado para monitoria. (...) Não acho que o ensino tem haver com dom. Se aprende dia-a-dia” (Outono).

“Acho que ocorreu naturalmente. Não lembro de um momento ter pensado em ser professor. Eu fazia pesquisa e em determinado momento pensei que poderia voltar para o ensino” (Inverno).

A partir das falas acima é possível auferir que cada um dos coordenadores tornou-se docente devido a aspectos diferentes, seja pela formação na universidade ou porque o passar do tempo despertou o interesse pela profissão, a qual foi elaborada e desenvolvida ao longo da trajetória de cada um. A constituição da identidade do docente perpassa diversas questões que vão desde a socialização primária, como aluno, seguindo pela formação inicial até tornar-se docente de fato, estando em formação constantemente.

Destacam-se as passagens em que “Primavera” refere que “me construí docente”, e “Outono” quando cita que “não é dom, se aprende dia-a-dia”, revelando que a docência é um constante encadeamento de situações e influências que irão compor aquele profissional, moldando cada um a partir dos saberes experienciados e do cotidiano. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992b, p. 15).

Sobre isso, Nóvoa (1992a, p. 25) refere que:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (...) Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Valle (2006, p. 181) pesquisa sobre a escolha da carreira docente e refere que esta resulta de uma “decisão consciente ou inconsciente, ou seja, por opção ou vocação, estando ligadas a questões afetivas e significações acordadas à própria profissão docente”. Então, o ingresso na docência é influenciado a partir de diferentes motivações, advindas do retrospecto de cada sujeito, o qual decidirá de acordo com suas questões pessoais, dentro de sua subjetividade.

Nesse sentido, é essencial que se perceba a perspectiva da valorização da personalidade do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 65), pois a constituição do profissional é precedida pela concepção de indivíduo, enquanto ser presente na sociedade. Valorização esta que se reflete em condições de trabalho e possibilidades de formação e qualificação profissional, aspectos que necessitam estar sempre sendo revigorados dentro da educação, uma vez que a dinâmica da sociedade instiga a isso.

Para concluir essa categoria de análise, a entrevista desafia os coordenadores a pensarem “Quem é o(a) professor(a) ...?”. Curioso referir que todos

sorriram ao ouvirem a pergunta e alguns ainda exclamaram: “nunca tinha pensando sobre isso!”

“Sou filha de funcionários públicos, meu pai engenheiro civil da rede ferroviária e minha mãe professora. (...) o sonho da família era ter um doutor advogado na família. Naquele momento eu decidi por administração (...) Eu via meu pai como administrador, não engenheiro. Isso molda minha personalidade. Essa coisa de mobilizar e tocar para frente e eu tenho muito isso dela. Outra coisa também que eu percebo da minha formação, da importância das pessoas que me ajudaram a ser como eu sou (...) nossos vários papéis na sociedade: sou filha, sou professora, sou coordenadora, sou noiva, no futuro vou ser mãe e tudo ao mesmo tempo, então temos que ter entendimento do que a gente é naquele determinado momento. (...) Minha mãe sempre fez com que a gente fosse dono da gente e assumisse as responsabilidades. (...) Houve amadurecimento seja pelo passar do tempo ou novas experiências de vida” (Primavera).

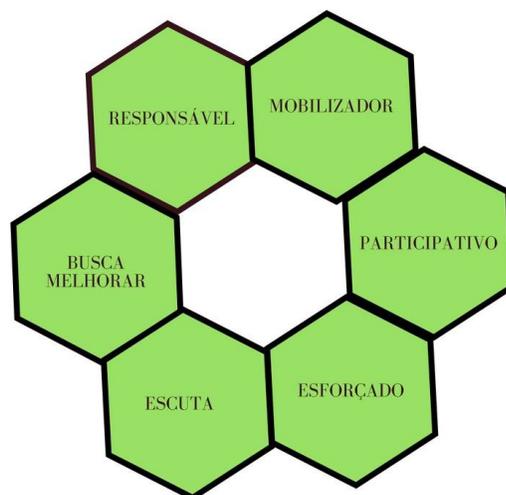
“Eu acho que sou uma pessoa que como docente sempre tento melhorar. (...) busco tentar fazer algo importante aonde estou atuando no sentido de contribuir, de melhorar. (...) também sou uma pessoa que escuta bastante. Sentir o meio em que estou” (Verão).

“Pergunta difícil. Sou uma pessoa participativa. Me acho um professor que deseja sempre aprender mais e torce para que as estruturas melhorem para contribuir na parte líquida do aluno. (...) Sou esforçado, pronto, em uma estrutura rígida e que precise abrir” (Outono).

“Não tem como separar docente e pessoa. Sou preocupado se o conhecimento tem uma função social ou é apenas um modelo institucional, com regras, normas que não irão servir para nada. (...) Gosto muito de educação popular, só que estou começando a conhecer e como sou um impregnado pelo conhecimento tradicional estou nessa fase de transição” (Inverno).

Quão rico é o delineamento desse questionamento, o qual suscitou que cada coordenador olhasse para si e, até emocionado, buscasse descrever quem é. Trata-se de olhar para aquele(a) que diariamente mobiliza e trabalha em prol da Instituição, dos discentes e demais colegas, sem deixar de lado o ser humano em todas as suas reações, o qual possui anseios e desejos.

Figura 13 – Representação social de cada coordenador a partir de sua visão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, a partir da figura acima, a qual compila as palavras-chave advindas da Representação Social que cada coordenador possui de si, enquanto sujeito, destacam-se adjetivos muito fortes, os quais revelam perfis de pessoas proativas, reacionais, autocríticas e que buscam enxergar a si mesmos, enquanto ser humano em constante transformação e aprendizagem.

Friza-se que os adjetivos acima são também do Coordenador de Curso, não apenas do docente, haja vista que são inerentes a mesma pessoa e, conseqüentemente, qualificam o trabalho desse gestor, uma vez que ser coordenador demanda iniciativa, participação e responsabilidades, aspectos que foram relevantes nos discursos acima.

Dessa forma, ao finalizar esse segundo aspecto abordado na entrevista, evidencia-se que a concepção de docência advém muito de experiências anteriores e aportes absorvidos ao longo do tempo, seja por meio de vivências próprias, seja por exemplos de pessoas próximas, uma vez que a prática não acontece de maneira desconexa ao contexto em que se está inserido.

Dessa maneira, “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 178), sendo que pelo fato de a educação ser uma “prática social implicada na relação teoria e prática” (MARTINS; MORAES; SANTOS, 2014, p. 193).

Por conseguinte, ficou demonstrado que o “ser docente”, que a docência em si possui uma representação social para cada um dos entrevistados, os quais revelaram através da enunciação das palavras: coerência – sensibilidade – mediador - aprendizagem, aspectos que são significativos dentro da atuação docente e que perpassam o meio educacional, revelando que a profissão docente requer habilidades e que cada vez mais desafia o profissional a trabalhar de maneira integrada/conjunta e mediando relações.

6.2.3 Representação do “ser coordenador”

Em ato contínuo ao levantamento das percepções dos entrevistados a respeito de sua trajetória profissional e concepções de docência, finalmente será investigado acerca da representação social do “ser Coordenador de Curso Superior de Graduação”, categoria que permeia as demais, uma vez que o coordenador de curso é também docente e se constituiu a partir de um caminho formativo.

Nesse sentido, para iniciar a conversa, a primeira indagação feita foi a respeito das motivações de cada um para chegar à Coordenação de Curso:

“Eu vim de São Vicente do Sul em 2013 e então o curso estava iniciando e eu sou administradora, mestrado em administração e era um dos pré-requisitos para coordenar o curso de adm. Então eu tinha todos os requisitos para assumir a coordenação e como eu já tinha sido professora substituta as pessoas já conheciam e sabiam que sou dinâmica, trabalho bastante. (...) Fui convidada. (...) Também nesse momento surgiu uma espécie de formação ofertada pela reitoria. A Carla reitora assumiu, a nova PROEN teve entendimento, na minha opinião acertado, que tinha que qualificar os coordenadores que estavam na ponta do trabalho e tivemos muitas reuniões. No início foi conturbado até todo mundo entender a importância da coisa e confiar uns nos outros, porque também é um processo de confiança. A coordenadora que trabalha com isso na reitoria conquistou a confiança dos coordenadores, isso foi importante, da mesma maneira que eu consegui a confiança dos meus colegas. A partir dessa conquista de confiança que as coisas começaram a andar, 2013/2014 mais ou menos, foram várias reuniões, cursos, e isso serviu para qualificar inicial para os coordenadores. No meu entendimento isso deveria voltar, mais encontros para qualificar os coordenadores” (Primavera).

“Quando eu comecei, em função de que já tinha sido professor substituto em 2015, já tinha um conhecimento dos colegas e eles sabiam da maneira como eu atuava. (...) na época a direção me indicou pois eu não tinha o requisito mínimo de 02 anos na Instituição e não tinha outro candidato” (Verão).

“Eu não sei, porque fui coordenador por acaso. Na época que o curso abriu a Direção de Ensino escolheu um coordenador, e não tinha nada a ver com perfil. (...) Na época a 1ª turma de alunos mencionaram que tinham mais

afinidade comigo e como não tinha outra opção a Direção me chamou e colocou que os alunos queriam que fosse eu o coordenador. Só por isso aceitei, porque os alunos me pediram” (Outono).

“Não foi uma escolha, na época foi por falta de opção, porque tínhamos poucos docentes e como eu estava terminando o doutorado optou-se por colocar alguém com experiência” (Inverno).

A Resolução CONSUP nº 078/2017²⁶ regulamenta a eleição de Coordenadores dos cursos do IFFar, a qual descreve as atribuições do cargo²⁷, o processo eleitoral para a escolha, em que todos os segmentos (docentes e discentes) tem a oportunidade de escolher, via voto secreto, os requisitos para concorrer e outras providências, regulamentação de certa maneira recente e que na época em que os coordenadores ingressaram no cargo ainda não existia.

Nesse sentido, a partir dos relatos fica referendado de que todos os coordenadores foram convidados para assumirem o cargo, haja vista questões de ordem legal e/ou burocráticas o que não influenciou no trabalho desenvolvido, uma vez que todos permaneceram no cargo durante o tempo que era previsto, desempenhando suas funções de maneira satisfatória. Reflexo disso foram as ótimas avaliações de curso que foram obtidas pelo *Campus* Júlio de Castilhos durante o mandato desses profissionais, por isso infere-se que mesmo sem pleitearem a candidatura ao cargo, tais profissionais foram corretos e abraçaram o desafio de cumprir o mister de ser Coordenador de Curso Superior de Graduação.

Ainda, mesmo que o ingresso no cargo tenha sido via convite da Direção de Ensino, houve a discricionariedade de cada um em aceitar ou não, ao passo que ao aceitarem o desafio demonstraram o comprometimento com a Instituição, com os discentes e docentes daquele respectivo curso, estando dispostos a formar uma rede de trabalho conjunta com a gestão.

Prova disso advém da fala dos próprios coordenadores quando dizem que a experiência foi muito válida e agregou às suas vidas, aspecto que precisa ser considerado quando se planeja ações de formação de futuros coordenadores e/ou aprimoramento dos profissionais que estão nos cargos.

Sobre formação permanente, Nóvoa (1992a, p. 25) refere que:

²⁶ Resolução CONSUP Nº 078/2017, de 30 de outubro de 2017 - Regulamenta a eleição de Coordenação de Curso Superior, Eixo Tecnológico, Curso Técnico e PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

²⁷ Atribuições previstas na Portaria nº 1.003/2006, de 03 de agosto de 2006.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Então, a promoção constante de espaços de discussão e formação é um pilar importante dentro das Instituições de Ensino, uma vez que contribuirão para manter as linhas de atuação e qualidade do serviço prestado, além do que possibilita a multiplicação de informações e de saberes essenciais a qualquer servidor que atua na educação, especialmente em Instituições que ofertam curso superior e que estão sujeitas a avaliações externas.

A respeito da importância do cargo de coordenador(a) de curso, os entrevistados citaram:

“Um coordenador forte é muito importante, mas não só um coordenador, o grupo tem que ser forte. O coordenador ele leva e também é uma característica minha, essa força de mobilizar, só que um indivíduo só cansa. Tem que ter fortalecimento do grupo. O grupo tem que entender e assumir. (...) O coordenador é um divisor de águas porque ele representa, conquista as coisas frente a direção, ele dialoga com os alunos, ele tem que ter uma retidão de caráter, tem que ter uma força muito grande, tem que ter flexibilidade com aluno e colega (...) assume vários papéis, nem sempre agradáveis. O curso é a cara do coordenador (...) eu faço questão q eles (alunos) me conheçam o suficiente (...)” (Primavera).

“Eu acho que o cargo de coordenador, como eu trabalhei um ano e pouco em uma instituição particular e agora dois anos em uma instituição pública eu tenho dois pesos e duas medidas para cargo de coordenação. Experiências totalmente diferentes. Numa Instituição privada o cargo de coordenador funciona realmente como um setor administrativo, não só como a parte burocrática de auxílio na gestão mas também com poder de decisão e realmente funciona como um setor que o coordenação toma as decisões junto com o grupo e repassando a importância para reitoria ou pró reitoria se for o caso. No nosso meio administrativo praticamente funciona como uma parte descentralizada da DE, então praticamente eu enxergo o coordenação na nossa IE como um braço da DE. A gente não tem autonomia para muita coisa (...) Sendo que o caráter gerencial de chefia sobre colegas ou ações não é do coordenador. Então o coordenador tem a função de executar e fazer com que o trabalho saia mas na realidade ele não tem poder para julgar ou pedir ou dar ordens. Quem tem esse poder é a DE. Então isso é questão que no setor público dificulta o trabalho da coordenação (...) A gente tem a atribuição, o ônus de fazer com que as coisas aconteçam mas em algum momento quando elas não ocorrem o poder de julgar ou fazer com que elas realmente aconteça não está na nossa mão do coordenador” (Verão).

“É preciso sim e no nosso modelo mais ainda, porque o coordenador trabalha com o aluno, não gestão de professores. Precisa ter mais apoio ainda no sentido de fortalecer e dinamizar o curso. Por isso defendo que

todos os professores tem que passar por isso. Não passando por isso eles tem comportamentos levianos. Vai linearizar os comportamentos. Mediando com os alunos, não enfrentando. E o lugar que os alunos vão é o coordenador. Tem q existir sempre esse papel. Os alunos tem q ter porta aberta para se dirigir” (Outono).

“Acho que tem que ter alguém que conheça os procedimentos e saiba encaminhar” (Inverno).

Levando-se em conta as respostas, percebe-se que o cargo de coordenador(a) de curso é sim importante dentro de uma Instituição de Ensino, o qual é referência dentro daquele ambiente, sendo que seu papel “é importante para orquestrar os esforços do coletivo do curso, tornando possível um PPC afinado com as Diretrizes Curriculares Nacionais traçadas pelo Ministério da Educação” (NOGUEIRA; CUNHA, 2014, p. 15).

E tal referência de Nogueira e Cunha (2014) aparece na fala da “Primavera” quando esta refere que “um coordenador forte é muito importante, mas não só um coordenador, o grupo tem que ser forte”. Ou seja, a articulação com todos os segmentos inerentes àquele Curso Superior de Graduação é que contribuirão para o sucesso e bom desempenho na avaliação de curso.

Ainda, outros aspectos de suma relevância foram citados: é o coordenador que dialoga, que assume vários papéis, que dinamiza o curso, além disso ele precisa ser flexível e forte. Veja-se que esses pontos podem impactar diretamente no trabalho realizado pelo coordenador, pontos que envolvem situações de personalidade e atitude, as quais são de cada um, são próprias do indivíduo e únicas, apresentando-se como elementos constituintes do “ser coordenador”.

Aliado às questões acima descritas, as quais envolvem subjetividades do indivíduo, a avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação contempla dentro do instrumento avaliativo, na Dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) a avaliação da coordenação de curso, trazendo indicadores específicos como: atuação do coordenador, regime de trabalho e carga horária de coordenação de curso, os quais impactam diretamente na avaliação e revelam que para esse cargo é fundamental proatividade e disponibilidade, pontos abordados pelos entrevistados quando estes fazem referência a uma coordenação que represente, dialogue e dinamize o curso, reforçando a importância estratégica desse cargo dentro da Instituição de Ensino.

Figura 14 – Representação do “ser coordenador”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Etimologicamente a palavra coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto e de superar as justaposições (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008). Com base nessa definição parte-se do pressuposto de que a prática educativa seja relacional e que a coordenação tenha importante influência nessa relação, situação que vem comprovada pela imagem acima, onde os entrevistados também a percebem dessa maneira, o coordenador enquanto ator educativo dentro da Instituição através de seu engajamento, participação e compromisso, buscando coordenar e mobilizar o grupo em que atua, assegurando princípios educativos e da Instituição.

Dentre os vários papéis que a coordenação assume, evidencia-se um papel de dirigente, uma vez que mobiliza e executa ações, com foco na melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Isso porque estar a frente de um grupo de docentes e discentes não é tarefa fácil, especialmente por aspectos que já foram referendados em algumas falas ao longo desse trabalho como: "(...) tem que ter flexibilidade com aluno e colega (...) assume vários papéis, nem sempre agradáveis"; "(...) defendo que todos os professores tem que passar por isso. Não passando por isso eles tem comportamentos levianos".

Dessa forma, é fundamental que o coordenador tenha uma equipe amadurecida para um trabalho em conjunto e produtivo, adquirindo uma relação de estreitamento. Segundo Vasconcellos (2002, p. 87), “o coordenador ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca”, sendo essencial um olhar mais aberto e disposto a apropriar-se da organização do trabalho e dos processos, criando um clima de confiança para aprender a fazer e receber críticas de maneira tranquila, transformando isso em conhecimento e maneira de identificar fragilidades e potencialidades.

Ainda, dentro do indicador que avalia a atuação do coordenador, foi perguntado aos entrevistados a respeito da relação da Coordenação de Curso com a Gestão do *Campus*, os quais, em geral, referiram que a relação é boa e necessária, percebendo a coordenação como uma extensão da Direção de Ensino, sendo essencial que haja afinidade e sintonia nas ações.

Nesse sentido, destacam-se as ideias de afinidade e sintonia quando se busca o fortalecimento Institucional e o bom desempenho dos cursos, uma vez que dentro de uma Instituição de Ensino, com diferentes níveis de atuação, o trabalho em equipe demonstra-se necessário e primordial, sendo que dentro do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos uma das práticas que é louvável e gera bons frutos é reunião mensal entre Direção de Ensino e coordenadores de curso, momento em que são pautados assuntos que envolvem tanto a questão do ensino como de gestão e administração, perpetuando-se uma cultura democrática e de compartilhamento de decisões, contribuindo para que todos se sintam parte da gestão e responsáveis por efetivar as ações definidas e assumidas pelo grupo.

Falando sobre os segmentos que se envolvem diretamente com a Coordenação de Curso, quais sejam, docentes e discentes:

“Eles (docentes) reconhecem o meu papel, reconhecem a minha figura, a importância da minha figura, reconhecem que sou uma líder, mas ao mesmo tempo sinto que várias vezes querem me desafiar (...) Acho que eles me admiram, mas não reconhecem isso. Percebe q eles tem identidade com o curso?”²⁸ Alguns sim e outros não. Isso é considerado na hora de escolher quem atua no curso? Sim, também a formação e outra questão é que como eu sou de um tempo que não tinha professor, eu tinha uma lista dos professores de todo o Campus e eu analisei por muito tempo todos os docentes para ver o que cada um poderia contribuir no curso de adm. E faço até hoje. Eu vou muito atrás dos professores. (...) Se eles tinham alguma

²⁸ Os itens sublinhados são indagações feitas pela pesquisadora durante a resposta da entrevistada.

dúvida do meu trabalho eles perderam quando saiu a nota²⁹. Desde o primeiro dia de aula de 2013 eu sempre disse que iríamos tirar cinco (...) Hoje é nítido, eles tentam me incomodar, me desafiar, mas eles vão até um momento e sabem que o trabalho é bem feito e com coerência (...)" (Primavera).

"É boa. Qualquer curso superior precisa de uma formação específica e isso remete diretamente em qualidade. Tem que ter perfil, formação específica e a relação da coordenação com os professores ser boa. (...) a relação com os alunos também é boa e pelo fato de nossa Instituição de Ensino ter essa característica de ter cursos técnicos e superiores, muitas vezes na maneira de conduzir há um confundimento. (...) acredito que a gente deva ser justo, claro, e trabalhar no sentido humanitário, mais de esclarecimento do porque as coisas estão sendo dessa forma do que muitas vezes forçar ou tentar conduzir que é muitas vezes mais trabalhosos" (Verão).

O bom relacionamento entre as pessoas é fundamental para o convívio em sociedade, situação que não é diferente quando se fala em relacionamento profissional, uma vez que o tempo despendido no trabalho geralmente é significativo e, por isso, exige relações saudáveis.

Outro ponto importante refere-se às questões pedagógicas, pois o contato direto com docente e discente aparece como elo para efetivação das políticas educacionais, sendo importante que o coordenador interaja harmonizadamente com os discentes, entendendo a inserção das tecnologias e o perfil dos jovens brasileiros, pois esses são muito mais conectados digitalmente e cada vez mais questionadores do que outrora.

Nesse sentido, a partir dos relatos acima, é possível auferir que as coordenações possuem um bom relacionamento com docentes e discentes, sujeitos inerentes aos cursos e que possuem ligação direta com a coordenação. Outrossim, mais de um coordenador enfatiza que é fundamental que o corpo docente tenha formação específica, se identifique e tenha perfil para atuar no curso, haja vista que a qualidade de atuação pode ter interferência quando o docente não se sente parte daquele contexto.

Ao lado disso, aparece aqui mais uma vez o papel fundamental que o coordenador possui de, conforme já mencionado em outro trecho das entrevistas, mobilizar e ser agente impulsionador daquele curso, inclusive no diálogo direto com os docentes, trazendo-os para o grupo e demonstrando a importância que cada um possui dentro do respectivo curso de atuação.

²⁹ Refere-se a nota obtida quando da avaliação externa do curso realizada pelo Ministério da Educação, através de uma dupla de avaliadores, onde o curso obteve nota cinco, a nota máxima.

Ainda, é possível perceber como “Primavera” entende que sua representação é vista pelos docentes e discentes, seja a partir de percepções pessoais e, principalmente, devido a convivência diário. Esse fato reforça uma constatação já realizada pela pesquisadora de que será importante investigar, futuramente, como a Representação Social da Coordenação de Curso Superior de Graduação é vista pelos demais segmentos, inclusive para afinar ações e/ou adotar novas posturas.

Após dialogar acerca da relação da coordenação com os sujeitos envolvidos no processo educativo (gestão, docentes e discentes), foi questionado a respeito de qual(is) das atividades desenvolvida(s) na coordenação do curso os entrevistados destacariam como mais importante(s), sobreveio como respostas:

“O relacionamento com o aluno, confiança com o aluno. (...) uma relação que se constrói. (...) preocupação com eles e vejo que eles reconhecem” (Primavera).

“Acredito que a união do grupo. A gente tem mais objetivos, embora nem sempre atinge todos. A própria união do grupo fez com que a gente melhorasse a forma de agir e de trabalhar e conduzir as turmas na evolução intelectual dos alunos” (Verão).

Figura 15 – Palavras-chave relacionadas às atividades desenvolvidas pela Coordenação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa lógica, novamente sobreveio a questão de união do grupo, grupo forte, como ponto essencial dentro da coordenação de curso, reforçando o quanto o trabalho em equipe produz resultados efetivos. Ainda, destacar como atividade mais importante a relação discente-coordenador é peça chave dentro de uma gestão que abraça o desafio e entende que o discente é o foco principal, é ele o egresso que irá inserir-se no mundo do trabalho e, por isso, necessita de atenção e disponibilidade.

Desafios? Certamente o cargo de coordenador possui, haja vista tudo o que fora mencionado até o momento. Sobre isso, os coordenadores referiram que:

“Todo dia é um desafio. Ter a parceria dos alunos, confiança dos colegas. É muita disputa de beleza (...) Tentar ser coerente. Desafio é posicionar o curso dentro do Campus, pois nosso campus predomina a área rural. Fazer com que o curso se sobressaia e tenha um espaço no campus. Outro desafio, falta de dinheiro, encarar uma licitação de livros. Outra coisa que tem a ver com a qualificação, e não só para coordenador, eu tive que explicar para colegas coisas básicas do instrumento, explicar como atualizar lattes. (...) Falta uma formação para os docentes que atuam no ES. Comprometimento pessoal. (...). Chegou determinado momento no Instituto que virou status dar aula no curso superior, e as pessoas não se comportavam como docente de curso superior. E eu acho que tem uma diferença, tu dá aula no curso superior tu tem que ter uma postura de curso superior, tu dá aula no ensino médio tem que ter uma postura de ensino médio e isso que eu acho que ainda nossos professores ainda não se dão conta. É muito diferente uma coisa da outra”. (Primavera).

Essa resposta suscita alguns delineamentos no sentido de reforçar a ideia já referida na questão de um coordenador coerente, mas também trouxe outros elementos interessantes quando se constrói um trabalho dentro de uma Coordenação de Curso Superior: “parceria dos alunos e confiança dos colegas”, aspectos que novamente reforçam que todos os envolvidos naquele determinado Curso Superior de Graduação são importantes e desempenham papéis únicos e significativos. O atendimento ao aluno como atividade fim e um bom relacionamento com os docentes que naquele curso atuam construindo uma gestão sólida e que busca alternativas para desafios de ordem financeira, questão que é delicada e que possui altos e baixos.

Por fim, provocou-se os coordenadores a respeito dos “atrativos e vantagens” para um(a) Coordenador(a) de Curso Superior de Graduação:

“É um projeto pessoal. Eu entendo isso como um projeto pessoal. Eu tenho um grande defeito que é a vaidade, é um defeito meu. É importante os colegas te reconhecerem, tu ir para uma reunião, tu falar e saber que o que tu falou tem peso. Tu ser reconhecida. (...) tu saber que até a direção, mal ou bem, ela te reconhece e não é um curso que preocupa. Fora do campus eu tenho certeza que falam ao meu respeito, sou focada, muito determinada, que tem regras, que tem ordem, que o trabalho é bem feito, que sou muito perfeccionista, muito chata, e é verdade, porque eu acredito nisso para a gente ter os louros lá depois. (...) E isso eu vou levar para minha carreira, esse trabalho que eu desenvolvi” (Primavera).

“O principal atrativo é que ficou claro como as coisas funcionam na Instituição. Dá uma visão clara de como é o grupo de trabalho e como que tu tem que trabalhar quando quer que as coisas aconteçam. Também o privilégio de os alunos e docentes te reconhecerem, porque eles te

procuram, expõe situações e se aprende a ter responsabilidade em relação aos alunos. É um privilégio ter a visão diferente que tu tem tanto dos colegas quanto dos alunos. Me enxergo totalmente diferente depois de ter sido coordenador” (Verão).

“Não há vantagens ou desvantagens. Eu vejo é que é importante para tua formação e qualificação. Só agrega, de modo geral. Só que o desgaste é muito grande, alguns improdutivos e que não precisariam existir. Para mim só agregou como pessoa, para conhecer a IE, os processos, as demandas de curso, linguajar de coordenador com os alunos” (Outono).

“Vantagem é a questão da experiência, você amplia sua visão de todo o funcionamento. Após a coordenação percebo que tenho uma relação mais próxima com os alunos do que eu tinha antes de ser coord. Desvantagens é mais em relação a entraves burocráticos e que, às vezes, prejudica a atividade como docente” (Inverno).

A partir das respostas acima é possível apreender que para todos os coordenadores a atuação frente à coordenação do curso é atrativa pois possibilita adquirir experiência e qualificação profissional, conhecendo a Instituição e como os processos funcionam, uma vez que o cargo de coordenador exige também essa habilidade de encaminhar e fazer os procedimentos acontecerem, reforçando um dos aspectos já mencionado em relação ao perfil do coordenador, qual seja, mobilizador.

Conforme demonstrado no referencial teórico, a partir da década de 90, houve um aumento das Instituições de Ensino Superior no país e com isso aumentou a preocupação em manter a qualidade da formação, sendo que a coordenação de curso passou a ser uma das principais atividades a serem avaliadas pelo Ministério da Educação nos momentos de credenciamento e reconhecimentos de cursos superiores, fato este que ensejou que a função coordenação de curso passasse a ter mais evidência e importância, sendo o perfil do profissional um aspecto que favorece o curso.

Cres (2011, p. 16) cita que:

Saber delegar tarefas, sem duvidar da capacidade de seus liderados de realizá-las; traçar metas de curto prazo possíveis de serem executadas e cobrar por elas; tratar seus liderados com amizade e respeito, mas sem complacência; adquirir o respeito dos liderados pela admiração e não se impondo; ser um parceiro, não apenas comandar; estimular a equipe diante das adversidades, mas também no dia-a-dia. todas essas são habilidades que um bom líder deve ter.

Dessa forma, trabalhar com discentes, docentes e direção da Instituição é um exercício diário e o coordenador com perfil de liderança vai conseguir melhor realizar essas funções (CRES, 2011).

Então, após o caminho percorrido ao longo das entrevistas, foi possível perceber diversos aspectos nas falas dos Coordenadores e que remetem à representação social que eles possuem de si e do cargo que ocupam, demonstrando que o uso da entrevista no estudo da RS é qualificada, fato este já descrito por Abric (1998, p. 61) quando referiu que:

Por muito tempo considerada, eventualmente com o questionário, como principal instrumento de levantamento de representações, a entrevista em profundidade constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações.

Nesse sentido, o uso da entrevista semiestruturada foi de suma importância na busca pelas Representações Sociais da Coordenação de Curso Superior de Graduação, as quais ficaram evidenciadas através das percepções de coordenação de curso enquanto papel de diálogo e mobilizador, refletido a partir de muitas respostas convergentes e que se complementaram, constituindo essa primeira análise acerca do objeto de estudo.

Enquanto outro instrumento de construção de dados foi utilizado a técnica da Associação Livre de Palavras como meio de identificar prováveis elementos de núcleo central das Representações Sociais. Nessa técnica as palavras são evocadas livremente através de um termo e/ou frase indutora específica, no caso, “Bom Coordenador de Curso Superior de Graduação”.

Desta forma, acredita-se que as palavras evocadas, por estarem ligadas ao tema gerador, fazem insurgir o campo semântico, “possibilitando a apreensão das projeções mentais de modo descontraído e espontâneo, desvendando até mesmo os conteúdos implícitos, os quais poderiam ser encobertos em produções discursivas mais complexas” (ABRIC, 1998, p. 67).

Em sequencia, após a realização de cada entrevista, foi explicado pela pesquisadora o que é a técnica ALP, exemplificando sua aplicabilidade, sendo que após cumprida essas etapas é que a técnica foi aplicada.

Então, foi solicitado aos participantes que escrevessem as palavras que viessem à mente quando escutavam ou liam o termo indutor “Bom Coordenador de Curso Superior de Graduação”, estabelecendo o limite máximo de cinco evocações.

Orientou-se, posteriormente, que os participantes hierarquizassem, numerassem as palavras em ordem crescente, de acordo com o grau de importância da primeira a última, a partir daquilo que Abric (1998) refere como sendo “rang de importância”, como produto final da construção de dados.

Outrossim, saliento que para análise das evocações dispensou-se o uso de algum software, devido o número reduzido de entrevistados e, conseqüentemente, não havendo necessidade de o uso de um dispositivo para compilar as palavras.

Nesse sentido, para demonstrar as evocações, segue quadro que mapeia as palavras suscitadas, por ordem de hierarquização:

Quadro 5 – Evocações oriundas da Técnica da ALP

	Dedicção Paciência Conhecimento Criatividade Desafio
	Proatividade Justo Comprometimento Vontade de crescer profissionalmente Objetivo
	Cooperativo Desafiador Agregador Paciente Sofredor
	Responsabilidade Planejamento de atividades Relação com discentes Rotina Burocracia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise das evocações é possível perceber que a percepção de cada coordenador possui aspectos convergentes e outros opostos, fato totalmente compreensível, especialmente porque a representação social é o sentir de cada indivíduo.

Chamam atenção as palavras “sofredor” e “rotina”, os quais trazem consigo um cunho negativo, embora é sabido que o cargo de coordenador pode envolver tais questões também.

Outras evocações como: conhecimento – desafio – justo – proatividade – planejamento, são características que ao longo das entrevistas também apareceram, o que indica elementos coerentes e que se inserem como representações sociais.

Friza-se, nesse contexto, que as palavras acima evocadas constituem habilidades e atributos que foram relacionados ao “Bom Coordenador de Curso Superior de Graduação”, sendo que das vinte evocações apenas duas se repetiram, demonstrando mais uma vez que a Representação Social é dinâmica, inerente a cada sujeito específico, a partir de sua convicção e das experiências já adquiridas.

Nesse sentido, as palavras, segundo a teoria de Abric (1994), que provavelmente formam o núcleo central de coordenação de curso superior são aquelas que apareceram com maior frequência e, nesse caso, foram identificadas como **paciência e desafio**, haja vista terem sido evocadas por mais de um entrevistado.

Nesse sentido, as representações sociais da coordenação de curso superior de graduação do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, a partir da técnica da ALP, trouxeram dois elementos: o primeiro diz respeito à personalidade do coordenador, enquanto sujeito paciente e, por conseguinte, que promove o diálogo, e o outro diz respeito ao trabalho em si, desafiador devido as demandas e responsabilidades advindas da legislação e de normativas internas.

Assim, a técnica da ALP trouxe sua contribuição para a pesquisa, bem como consolidou evocações já referendadas ao longo do texto, fazendo com que a representação social da coordenação de curso superior de graduação do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos seja revelada tanto pelas evocações que mais apareceram, como por outros elementos reiteradamente suscitados nas entrevistas.

7 CONCLUSÃO

A fusão dos conhecimentos apresentados permite que eu utilize esse espaço para apresentar o recorte da realidade estudada, sem o intuito de denominar essa socialização de resultados como considerações finais, pois se sabe que o homem, tal como as representações sociais, é um ser dinâmico em constante processo de construção e transformação, bem como a pesquisa é sempre uma longa caminhada, cujo final é o recomeço de uma nova investigação.

A investigação realizada permitiu uma aproximação teórica relativa às Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação, a qual se constituiu ao longo da escrita a partir da compreensão de aspectos teóricos, históricos e estruturais que envolvem o Ensino Superior, representado aqui, pela representação emitida pelos Coordenadores do *Campus* Júlio de Castilhos.

Nesse sentido, a primeira perspectiva abordada nessa pesquisa disse respeito ao trajeto metodológico que fora se formando, a partir da utilização da pesquisa qualitativa, fazendo uso do estudo de caso com foco na atuação do Coordenador de Curso Superior de Graduação no IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, cenário de pesquisa e local de trabalho da pesquisadora.

Para situar o leitor acerca da Teoria da Representação Social esta foi explicitada de maneira a compreender o que Moscovic (1978) trouxe como contribuições no estudo das representações, demonstrando que sua aplicabilidade na educação permite o melhor entendimento das relações.

Com relação ao Ensino Superior de Graduação, foi possível entender todo seu construto histórico-político, o qual iniciou no Século XIX e ao longo do tempo obteve incrementos e fez surgir novas políticas educacionais, as quais se preocupam com a qualidade da oferta e desenvolvimento dos cursos, sendo a avaliação do SINAES uma das maneiras de mensurar essa qualidade e contribuir para que os projetos Institucionais sejam efetivados e garantam acesso, permanência e êxito dos estudantes.

Cumprido destacar que o IFFar insere-se no cenário nacional enquanto Instituição de Ensino comprometida e engajada com os preceitos legais e promoção de ensino de qualidade, destacando-se nas avaliações de Curso Superior de Graduação, demonstrando que a democratização da educação, advinda com o passar dos anos, é efetivada a partir do comprometimento de cada Instituição,

fortalecida por ações em conjunto e diálogos constantes com os gestores e comunidade acadêmica.

A avaliação de curso, enquanto meio de mensurar a qualidade do ensino ofertado, perpassa pelos diferentes atores do processo educativo: docentes, discentes, coordenadores de curso, gestores, técnicos administrativos e outros, os quais formam o corpo estruturante do *Campus* e que são propulsores e mobilizares de ações que culminarão com o desenvolvimento de cursos com qualidade e que atendam as demandas locais/regionais e, sobretudo, devolverão à sociedade cidadãos capacitados e aptos a desempenharem seu papel enquanto profissional e membro social.

Ainda, considerando-se o *locus* de pesquisa, a Educação Profissional e Tecnológica, esta foi destacada através de um retrospecto histórico, iniciando com seu nascimento em 1909, até sua previsão legal na LDB e consolidando-se com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo o IFFar um dos Institutos referência do país em termos de organização didático pedagógica e excelente desempenho nas avaliações do SINAES, aspecto demonstrando através dos dados do *Campus* Júlio de Castilhos, reforçando novamente o quanto o comprometimento Institucional é responsável por índices positivos e que nos motivam a continuar nesse caminho próspero e de fortalecimento das ações que refletem bons resultados.

Então, após o trajeto percorrido na construção da dissertação, infere-se que inicialmente se buscou atingir os objetivos formulados, o que se acredita haver alcançado, pois foram apreendidas as Representações Sociais da Coordenação de Curso Superior de Graduação através dos dois instrumentos de construção de dados. Adentrando nas representações, valores e significações dos participantes, nota-se que formaram uma teia entre o papel da coordenação e os sentidos representacionais.

Através das categorias de análise delimitadas, quais sejam: trajeto formativo, concepção de docência e representação do “ser coordenador”, a construção dos dados foram sendo delineadas, materializadas a partir das seguintes percepções:

- a) O trajeto formativo percorrido pelos entrevistados contemplou uma formação acadêmica qualificada, em que quase todos cursaram doutorado e procuraram através da formação de professores suprir a lacuna de formação pedagógica existente no egresso bacharel. Ainda, revelou perfis

de profissionais atuantes e que buscam inserir-se nas ações de ensino, pesquisa e extensão da Instituição, fomentando a produção acadêmica e a pesquisa com os alunos;

- b) A concepção de docência foi representada a partir das palavras-chave: coerência – sensibilidade – aprendizagem – mediador, as quais contemplam uma representação social que busca entender o docente enquanto sujeito inserido dentro de um contexto complexo e que o desafia diariamente, demonstrando que é importante desenvolver determinadas habilidades, como referida pelos entrevistados: saber escutar, ser esforçado, ser participativo, ser responsável. Trata-se, pois, de uma construção social, marcada pela multiplicidade de aspectos fundantes e que determinam o porquê ser docente, os quais podem ser verificados a partir das experiências da infância, classe social, história de vida, influência de terceiros. Enfim, é importante conhecer-se e compreender a sua formação na busca de autorrealização;
- c) A representação do “ser coordenador”, foco principal da pesquisa, sobreveio através da ideia de coordenador enquanto sujeito mobilizador e paciente, sendo a Coordenação de Curso Superior de Graduação um desafio, revelando que esse cargo de gestão suscita um perfil comprometido e engajado, trabalhando em equipe para que se sucedam bons frutos.

Ficou visível nas entrevistas que embora os coordenadores ingressaram na função devido convite da Direção de Ensino, engajaram-se em prestar um bom trabalho e reconhecem o quão importante foi essa atuação como coordenador, as tantas experiências e ensinamentos que o cargo lhes trouxe.

O coordenador de Curso Superior de Graduação, a partir das elocuições dos entrevistados e da técnica da ALP, apresenta-se no papel de gestor, uma vez que cabe a ele o planejamento, organização, direção e acompanhamento do curso em conjunto com os demais docentes e a gestão do Campus, demonstrando que esse profissional precisa de uma equipe que contribua nessas ações e, sobretudo, tenha suporte legal e técnico para atender as demandas de maneira a suprir as necessidades e desempenhar um papel de mobilizador.

Assim, essa pesquisa não teve a pretensão de generalizar descobertas e sim retratar uma realidade vivenciada por docentes Coordenadores de Curso Superior

de Graduação do IFFar – *Campus* Júlio de Castilhos, podendo ser uma porta de entrada para a continuação das pesquisas com coordenadores dos demais Campi, bem como ouvir os demais segmentos envolvidos com a coordenação de curso (docentes e discentes) para então compreender as representações e visualizá-las de maneira a buscar pontos convergentes e aperfeiçoar a atuação.

Em suma, ao final desta caminhada, que culminou com a construção desta dissertação, foi possível imergir ainda mais no universo da Coordenação de Curso Superior, ouvindo e compreendendo os anseios de cada coordenador, percebendo que suas elocuições vão ao encontro da *práxis* já vivida e que, com isso, buscar-se-á estreitar ainda mais as relações na promoção de um ensino qualificado. Assim, a partir do conhecimento obtido na vivência, somado às concepções dos sujeitos inseridos naquele processo, constróem-se subsídios que auxiliam a determinação da direção adequada para continuar desenvolvendo o papel estratégico e mobilizador dentro da Instituição de Ensino.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS Jr., O. A. dos et. al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARREYRO, G. B.; POLIDORI, M. M.; ARAUJO, C. M. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 955-977. 2006. DOI: 10.1590/s0101-73302006000300015.

BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Org.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas/SP: Alínea, 2013. ISBN 978-85-7516-653-6.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais do estado, Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1995.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Lei 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S.l.], 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.
BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal?hc_location=ufi>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portal Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) eo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

CERQUEIRA, E. A.; SANTOS, A. P. dos. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul. **Anais...** Florianópolis, Brasil, 2009.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

COUTINHO, M. O teste da Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. L. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 67-77.

CRES, E. P. N. **Análise do exercício da liderança na coordenação do curso de administração: um estudo de caso de uma IES do interior do estado de São Paulo**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 89-107, 2000.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

DIAS, J. S. Avaliação da educação superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1223-1245. 2010. DOI: 10.1590/s0101-73302010000400010.

DIEB, M.; BAPTISTA, L. M. T. R.; ARAÚJO, J. **Discursos, ideologias e representações sociais**. 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2014. ISBN 978-85-444-0090-6.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 197-240, 2005.

FIALA, D. A. de S.; AGUILAR, L. E. Resultado das Pesquisas Iniciais sobre a Educação Tecnológica na América Latina. In.: BATISTA, S. S. dos S.; FREIRE, E. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas e experiências**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro. 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In.: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 321-342.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, S. V. F. Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

GRECA, A. R. Representações Sociais e Comunicação no espaço organizacional. In: CHAMON, E. M. Q. de O. **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

GUARESCHI, P. A.; ROSO, A. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; CAMPOS, P. H. F.; GUARESCHI, P. A. (Org.). **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 3/2017/CGCQES/DAES**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n32017_calculo_do_cpc2015.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília DF: INEP, 2011. ISBN 978-85-7863-012-6.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, 2014a. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Resolução do Conselho Superior nº 015/2014**. Santa Maria, 2014b. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. **Resolução Conselho Superior nº 13**, de 28 de maio de 2014. Instituiu as diretrizes Institucionais para os Cursos Superior de Graduação. Santa Maria, 2014.

_____. **Instrução Normativa nº 4/2014/PROEN**. Normatiza a criação, atribuições e funcionamento do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos de Graduação do IFFar. Santa Maria, 2014.

_____. **Instrução Normativa nº 5/2014/PROEN**. Regulamenta a criação, atribuições e funcionamento do Colegiado dos Cursos de Graduação do IFFar. Santa Maria, 2014.

_____. **Resolução CONSUP N° 078/2017**, de 30 de outubro de 2017 - Regulamenta a eleição de Coordenação de Curso Superior, Eixo Tecnológico, Curso Técnico e PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2017.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, S. H. de M. A Educação profissional no Brasil: uma contribuição na efetivação do trabalho decente para a juventude? **Revista Direitos, trabalho e política social**, v. 3, n. 4, p. 111-131, jan./jun. 2017.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, R. R. L. **Representações sociais do professor: comunicação, educação e psicologia social**. 1. ed. Curitiba/PR: Appris, 2016. ISBN: 978-85-473-0320-4.

MARTINS, C. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva – Revista da Fundação SEADE**, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MARTINS, N.; MORAES, D. A. F. de; SANTOS, A. R. de J. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. **Anais... II Seminário de Pesquisa do CEMAD**. 2014. ISBN 978-85-7846-276-5.

MARQUESIN, D. F. B.; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C. O Coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, v. 11, n. 12, p. 7-21, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAES, F. F. de; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.

MOREIRA, A. M. **Ser professor: representação social e construção identitária**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. ISBN 978-85-8192-882-1.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **La psicoanalisi, la sua immagine, il suo pubblico**, 1961

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D. R. Q. da. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. In: XIV Seminário Internacional de Educação. 2014. **Anais...** FEEVALE, 2014. ISSN: 2177-8388. Disponível em: <<https://www.feevale.br/hotsites/seminario-internacional-de-educacao/edicoes-anteriores/xiv-seminario-internacional-de-educacao---2014>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 875-94, jul./set. 2010. doi:10.1590/S0101-73302010000300012.

MURIEL, R. Avaliação. In: Capacitação de Avaliação Institucional. Carta Consulta. Belo Horizonte, 5. ed., 2013.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira Republica**. Rio de Janeiro: E.P.U. 1978. Reimpressão.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 14-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NOGUEIRA, V. de O.; CUNHA, I. C. K. O. Atribuições do coordenador de curso de Graduação em Enfermagem frente aos aspectos legais no Brasil. **Biblioteca Lascasas**, v. 10, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0781.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992a. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2017.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 11-30.

OLIVEIRA, E. D. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, mai./ago. 2003.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETs. **Retta**, v. I, n. 1, p. 89-108, 2010.

PACHECO, E. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As políticas públicas do Ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, R. B. As pesquisas a respeito das representações sociais de professores: um estudo a partir de dissertações e teses defendidas no Brasil entre os anos de 2000 e 2009. **Anais... IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. EDUCERE. PUC/PR, 2017.

POLIDORI, M. M. et al. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, jan./abr., 2011. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/9545-71719-2-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

POLIDORI, M. M; BARREYRO, G. B; ARAUJO, C. M. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**, n. 4, jul./dez. 2002.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. [S.l.], 1991.

_____. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SANTANA, L. M; MIRAGAIA, S. P.; CHAMON, E. M. Q. de O. Trabalho e estudo: representações sociais da escolha profissional para estudantes do ensino médio. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. **Anais... EDUCERE**. PUC/PR, 2017.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na Unviersidade Brasileira. In: Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação, Mesa redonda “Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?”, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 nov. 2006. **Anais... Minas Gerais: UFMG**, 2016. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SILVA, A. H. et al. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Revista Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, PR, v. 11, n. 1, p. 168-184, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322012000_analise_de_conteudo_fazemos_o_que_dizemos_um_levantamento_de_estudos_que_dizem_adotar_a_tecnica>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@S Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. ISSN 16774280. Disponível em: <revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/2113/1403. Acesso em: 28 jul. 2018.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Brasília: Editora do IFRN, 2009.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. 121 p.

SILVA, M. V. (Re)lendo a trajetória do ensino superior no brasil: implicações na formação de professores para a educação básica. **Revista Saberes em perspectiva**, Jequié, v. 3, n. 7, p. 29–50, set./dez. 2013.

SOARES, S. **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. ISBN 85-88468-09-3.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, A. C. R. de. As escolas de aprendizes artífices e a legislação federal durante a república velha. In: V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica. **Anais...** Maceió: IFAL, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLO, C.; ENS, R. T.; SANDINI, S. P. Como a teoria das representações sociais pode contribuir para os estudos em políticas docentes? In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. **Anais...** EDUCERE. PUC/PR, 2017.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-197, 2006.

VALLE, L. D. **As representações sociais do professor de artes visuais no ensino médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno**. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: plano e ensino aprendizagem e produto educativo. São Paulo: Liberdade, 2002.

VERGÉS, P. **EVOC 2000** – conjunto de programas que permitem a análise de representações. Lames, 1999.

VIERA, A. M. D. P; FILIPAK, S. T. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 61-67, 2015.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (COORDENADORES DE CURSO)

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Entrevista Coordenador (a)

Título do projeto: Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 9 9964-4826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos

Prezado(a) Coordenador (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas dessa entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

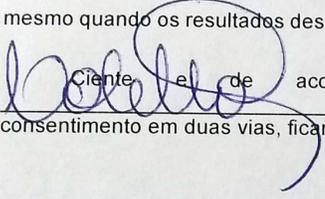
Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento desta entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre a Representação Social da Coordenação de Curso Superior.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder à entrevista, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível a relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.


Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu
estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este
consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Janete Maria De Conto
Pesquisadora responsável

**ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Coordenador de curso)**

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Entrevista Coordenador (a)

Título do projeto: Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 9 9964-4826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos

Prezado(a) Coordenador (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas dessa entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre a Representação Social da Coordenação de Curso Superior.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder ao questionário, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que a comunicação entre os envolvidos pode ser

suscetível a relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu Paulino Vitoriano estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Janete Maria De Conto
Pesquisadora responsável

**ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Coordenador de curso)**

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Entrevista Coordenador (a)

Título do projeto: Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 9 9964-4826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos

Prezado(a) Coordenador (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas dessa entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre a Representação Social da Coordenação de Curso Superior.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder ao questionário, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que a comunicação entre os envolvidos pode ser

suscetível a relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu Raduokis estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Janete Maria De Conto
Pesquisadora responsável

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Questionário coordenador**

Título do projeto: Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 9 9964 4826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos

Prezado(a) Coordenador (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas dessa entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo:

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento desse questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre a Representação Social da Coordenação de Curso Superior.

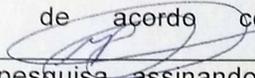
Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder ao questionário, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que a comunicação entre os envolvidos pode ser

suscetível a relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu  estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Janete Maria De Conto
Pesquisadora responsável

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**ANEXO C - Termo de Confidencialidade**

Título do projeto: Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional

Pesquisador responsável: Janete Maria De Conto

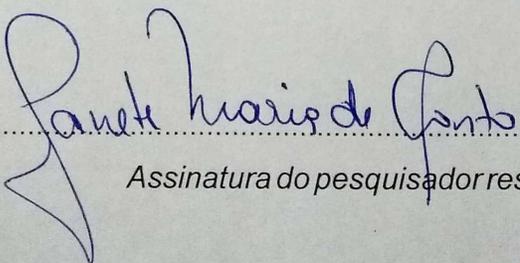
Instituição/Departamento: CTISM-UFSM/IF Farroupilha

Telefone para contato: 55 9 9964 4826

Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão coletados através de questionário enviado via e-mail. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 318 da Pró-Reitoria de Graduação, prédio 47, administração central por um período de 05 anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Janete Maria De Conto. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, ..28... de ..novembro...de 2017


.....
Assinatura do pesquisador responsável

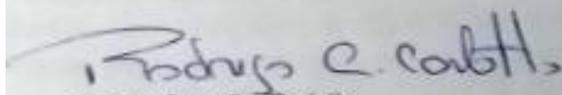
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**Anexo C – Autorização Institucional****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Rodrigo Carvalho Carlotto, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, autorizo a realização do estudo "Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional" a ser conduzido pela pesquisadora Janete Maria De Conto.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Júlio de Castilhos, 18 de Outubro de 2017.



Rodrigo Carvalho Carlotto

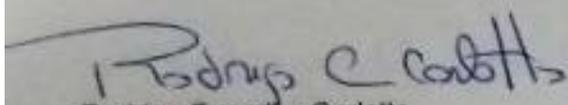
Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO USO DO NOME INSTITUCIONAL**Anexo D – Autorização Uso do Nome Institucional****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu Rodrigo Carvalho Carlotto, abaixo assinado, responsável pelo Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos, pelo presente termo e na qualidade de responsável por esta Instituição, autorizo a utilização do nome da Instituição no trabalho de dissertação de mestrado intitulado: "Representações Sociais de Coordenação de Curso Superior de Graduação: construindo identidades na Educação Profissional" conduzido pela pesquisadora: Cristiane Ambrós Guerch, aluna do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), em cooperação técnica com o Instituto Federal farroupilha (IFFar) e Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da professora Dra Janete Maria De Conto.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Júlio de Castilhos, 18 de Outubro de 2017.



Rodrigo Carvalho Carlotto

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO E – INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Entrevista semi-estruturada para os (as) Coordenadores (as)

BLOCOS	PERGUNTAS GERAIS
Aspectos sociais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seu gênero? 2. Seu estado civil? 3. Sua idade?
Trajeto formativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual sua graduação? 2. Possui especialização? Em qual área? 3. Possui mestrado? Em qual área? 4. Possui doutorado? Em qual área? 5. Há quanto tempo é professor(a) da EBTT? 6. Atuava como docente antes de ingressar na EBTT? Em caso positivo, onde? Quanto tempo? 7. Você desenvolve projetos de pesquisa, ensino, extensão? Por quê? 8. Como você considera sua produção acadêmica dos últimos três anos? Por quê?
Concepções de docência	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que para você é ser um bom docente? 2. Porque optou pela docência? 3. Quem é o (a) professor (a) _____?
Representação do Ser Coordenador (a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você é coordenador(a) de qual curso superior de graduação do IFFar – <i>Campus</i> Júlio de Castilhos? 2. Há quanto tempo você é coordenador(a)? 3. Quais as motivações para chegar à Coordenação de Curso? 4. Qual a importância do cargo de coordenador(a) de curso? 5. Como é a relação da Coordenação de Curso com a Gestão do <i>Campus</i>? Como a Gestão percebe o trabalho dos(as) Coordenadores(as)? 6. Como é sua relação com os professores que atuam no curso que você coordena?

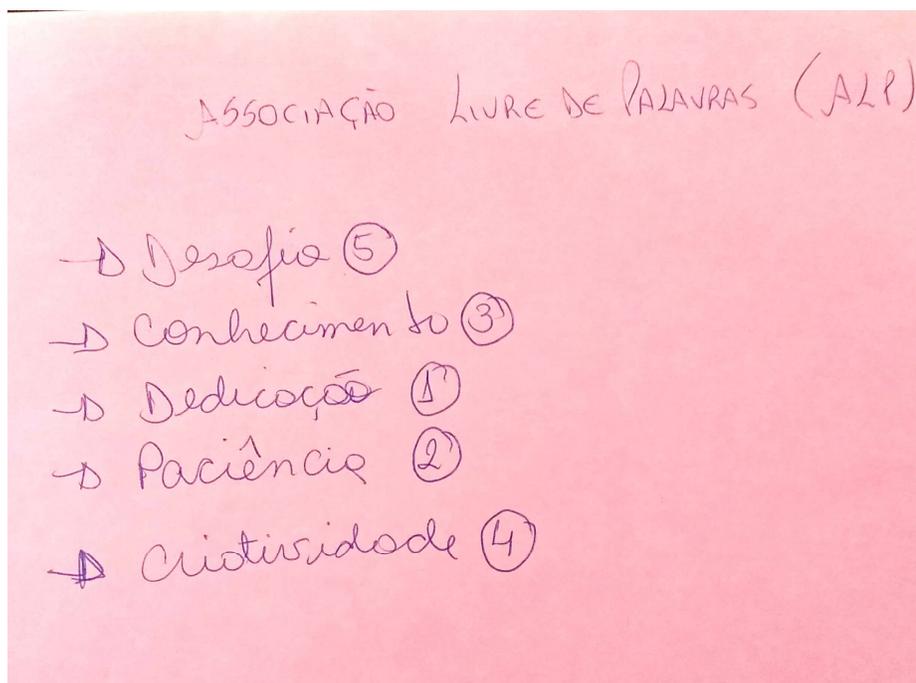
	<p>7. Como é sua relação com os estudantes do curso que coordena?</p> <p>8. Quais atividades desenvolvidas na coordenação do curso você destacaria como mais importantes? Por quê?</p> <p>9. Quais os desafios de um(a) Coordenador(a) de Curso Superior de graduação?</p> <p>10. Quais os atrativos e vantagens para um(a) Coordenador(a) de Curso Superior de Graduação?</p> <p>11. Você já acompanhou alguma avaliação de curso superior? Em que ano? Descreve os aspectos que mais considerou fundamentais.</p> <p>12. O que para você é ser “um(a) bom/boa coordenador(a) de curso”?</p>
--	---

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Escreva, por favor, as primeiras 05 palavras que vêm a sua mente, palavras soltas mesmo, sem formar frases, que descrevam, caracterizem ou qualifiquem um “BOM COODENADOR DE CURSO”.

() _____ () _____ () _____ () _____
 () _____

Agora atribua um grau de importância para cada palavra. Para isso, utilize para o termo mais importante o número 1, para o segundo o número 2, e assim sucessivamente. Escreva os números dentro dos parênteses que precedem cada palavra que você escreveu.

ANEXO F – TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

Escreva, por favor, as primeiras 05 palavras que vêm a sua mente, palavras soltas mesmo, sem formar frases, que descrevam, caracterizem ou qualifiquem um "BOM COODENADOR DE CURSO".

(3) Comprometimento

(1) proatividade

(4) Vantagem de crescer profissionalmente

(2) Justo

(5) objetivo

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

- 1 - Cooperativo;
- 2 - Desafiador;
- 3 - Apropriador;
- 4 - Paesente;
- 5 - Sofredor;

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

BURROCRACIA (5) RESPONSABILIDADE (1)
RELAÇÃO COM DISCENTES (3)
PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES (2)
ROTINA (4)