



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

de Cássia M. T. Stano, Rita; Vieira, Flávia
Pedagogia na universidade em transição: reflexões a partir do Processo de Bolonha e da voz de
gestores pedagógicos de cursos de Engenharia de Portugal
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 605-628
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Pedagogia na universidade em transição: reflexões a partir do Processo de Bolonha e da voz de gestores pedagógicos de cursos de Engenharia de Portugal

Pedagogy at university in transition: reflections from the Bologna Process and the voices of pedagogical managers in Engineering courses in Portugal

Rita de Cássia M. T. Stano^[a], Flávia Vieira^[b]

^[a] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pós-doutora em Ciências da Educação, professora associada da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), coordenadora do curso de extensão Educação Continuada para a Terceira Idade e do Grupo de Ensino e Pesquisa em Humanas, ambos da Unifei, Itajubá, MG - Brasil, e-mail: ritastano@gmail.com

^[b] Doutora em Educação e professora catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, desenvolve projetos e publica nas áreas da Formação de Professores, Supervisão Pedagógica, Educação em Línguas e Pedagogia no Ensino Superior, Braga, Portugal, e-mail: flaviav@ie.uminho.pt

Resumo

O presente texto discute o lugar da Pedagogia na universidade e a promoção da qualidade do ensino, no quadro de políticas atuais de reforma do Ensino Superior

provenientes do Processo de Bolonha. Entende-se que tais políticas também influenciam as políticas públicas no Brasil e apresentam-se elementos teórico-metodológicos facilitadores para futura análise nesse contexto. Com a finalidade de compreender o impacto do Processo de Bolonha no âmbito da inovação e da supervisão da ação docente, realizou-se uma pesquisa exploratória em Portugal, a partir de entrevistas a seis gestores pedagógicos de cursos de Engenharia de três universidades públicas. Conclui-se que a inovação e a supervisão se movem num terreno em transição, incorporando lógicas contraditórias de algum modo decorrentes de tensões inerentes às mudanças em curso, mas no qual podemos entrever sinais de construção de uma cultura pedagógica mais refletida e coletivizada, potencialmente instigadora da reconfiguração da profissionalidade docente no meio acadêmico.

Palavras-chave: Universidade. Pedagogia. Supervisão. Engenharia.

Abstract

The present paper discusses the role of Pedagogy and the promotion of teaching quality at university within current reform policies in higher education resulting from the Bologna Process. These policies have also influenced public policies in Brazil and theoretical-methodological elements are presented which may support a future study in that context. In order to understand the impact the Bologna Process upon innovation and the supervision of teaching practice, an exploratory study was conducted in Portugal based on interviews to six pedagogical managers of Engineering courses from three public universities. Innovation and supervision seem to operate in a transitional territory, incorporating conflictual logics which somehow result from tensions inherent to current changes. However, signs of a more reflective and collective pedagogical culture were found, which may foster the re-shaping of the teaching profession in the academic setting.

Keywords: University. Pedagogy. Supervision. Engineering.

Cenário de pesquisa: a Pedagogia como lugar de tensões

O estudo que serve de base ao presente texto, realizado em Portugal, integra-se num projeto mais amplo que incorpora a realidade brasileira e visa compreender o modo como as universidades¹ e, em particular, seus docentes têm experienciado reformas recentes com implicações (in)diretas na Pedagogia. Embora nosso enfoque esteja na gestão pedagógica de cursos de Engenharia, entende-se que suas conclusões têm um alcance mais vasto no que diz respeito à Pedagogia universitária como lugar de tensões e de transformações, em grande medida decorrentes dos cenários políticos nos quais ela opera. No caso português, esse cenário é o Processo de Bolonha, que abrange o Ensino Superior europeu. No Brasil, assume destaque o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado pelo Ministério de Educação (MEC), mais especificamente pela Secretaria de Educação Superior (SESu). Cabe ainda destacar que o Processo de Bolonha, pela importância e pelo alcance de seus desígnios, tem influenciado também as políticas públicas de Educação Superior no Brasil. Algumas de suas determinações têm sido contempladas em decretos e legislações específicos, resultando na proposta Universidade Nova, tendo como representantes a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do ABC, já aos moldes do Reuni. Daí a necessidade de estudar comparativamente realidades que, sendo distintas, têm em comum o facto de ambas estarem a vivenciar transformações significativas.

¹ Nesta pesquisa, os termos *Ensino Superior* e *Universidade* serão empregados como sinônimos, correspondendo à formação profissional após o Ensino Médio, sem, porém, desconsiderar a diversidade de Instituições de Ensino Superior existentes. A pesquisa centra-se em instituições universitárias e, mais especificamente, em cursos de Engenharia de universidades públicas.

Desde 1998, a União Europeia, por meio de suas Comissões, Conferências de Reitores, Associações Estudantis e Ministérios de Educação, articula a concretização de mudanças e define propostas de políticas educativas para o Ensino Superior de seus países-membros, visando a constituir o chamado Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Em 1999, a Declaração de Bolonha é assinada e apresentada à comunidade universitária e científica da Europa. Trata-se de uma proposta marcada pela globalização e por desígnios neoliberais de gestão institucional, de cunho implícito mercantil e competitivo, e que visa a tornar as universidades europeias, seu ensino e sua produção científica atraentes aos jovens em formação e à frente de suas concorrentes norte-americanas.

Há, pois, um sentido econômico nessas novas políticas que apontam para um tipo de universidade a ser traçada sob bases utilitaristas e pragmáticas, fazendo do conhecimento um capital a ser negociado, propagandeado e disponibilizado por tempos equiparados, a fim de garantir o que se denomina “convergência” entre os países, em seus planos curriculares e sistemas de crédito para a realização de três ciclos de formação, entretanto generalizados: ao primeiro, mais generalista e que forma o aluno para o mercado de trabalho (graduação, com o mínimo de três anos), seguem-se dois ciclos mais especializados (mestrado e doutorado), ocupando este percurso um total de oito anos.

Em países como Portugal, onde os cursos de graduação duravam em média quatro ou cinco anos, as instituições empreenderam um esforço sem precedentes de revisão curricular, que envolveu parte significativa da comunidade acadêmica na discussão de planos de estudos, finalidades e resultados de aprendizagem, metodologias de ensino e de avaliação. Por outro lado, a retórica associada ao Processo de Bolonha, apelando a um ensino centrado no estudante, tem impelido as instituições ao abandono de pedagogias transmissivas e à renovação das práticas pedagógicas. Contudo, as condições para essas mudanças não foram sendo criadas, continuando a observar-se diversos constrangimentos: ausência de uma cultura colegial de supervisão pedagógica, que permita desenvolver e avaliar as práticas; escassez de estruturas institucionais de apoio e incentivo

à inovação e à formação docente; manutenção do divórcio investigação-ensino e desvalorização do ensino na carreira docente; crescentes exigências quanto à produtividade científica dos docentes, da qual depende, em grande medida, o financiamento das instituições (VIEIRA, 2009a). Se somarmos a esses fatores o encurtamento dos currículos, o enxugamento do número de professores e o aumento de cursos e do número de vagas por curso, não será difícil perceber que, apesar do Processo de Bolonha, a Pedagogia ocupa um lugar de tensões e corre-se o risco de manter a universidade num espaço de arcaísmo pedagógico, mais informando que formando seus alunos (ESTEVES, 2010). Mesmo quando a inovação se faz, observa-se frequentemente um movimento de pragmatismo pedagógico em que a reflexão sobre a prática cede lugar a uma aplicação desenfreada de procedimentos didáticos sem fundamentação sólida, e sem avaliação consistente de sua adequação e seus efeitos nos diversos contextos. A mudança opera muitas vezes de forma superficial, num âmbito mais individual que coletivo, sem implicar uma reconfiguração profunda da profissionalidade docente e do lugar da Pedagogia na universidade. Tal não significa que não ocorram iniciativas mais consistentes e focadas na articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, nas quais os docentes inovam e divulgam suas práticas, embora sejam escassas (cf. GUEDES et al., 2007; HUET et al., 2009; VIEIRA, 2009b).

A crescente valorização de uma visão empresarial do Ensino Superior, a que o Processo de Bolonha não é alheio, tem obrigado a proliferação de mecanismos tecnocráticos de controle de resultados, como as agências de avaliação e a harmonização de sistemas de creditação, mas também os sistemas internos de gestão e avaliação da qualidade nas instituições. Esses mecanismos, focados na excelência institucional e numa noção de educação contábil, tendem a relegar os sujeitos — seus contextos, suas histórias, suas convicções e aspirações — a um papel de segundo plano (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008; SILVA, 2011). É, pois, num cenário de contradição, que centraliza, quantifica e determina de maneira objetiva os processos de controle do ensino ao mesmo tempo que expõe a necessidade de criar novas práticas docentes, que as universidades que

aderiram ao Processo de Bolonha têm a oportunidade de transformar a Pedagogia, superando modelos incapazes de atender à supercomplexidade do mundo atual e à necessidade de formar sujeitos críticos e interventivos (BARNETT; COATE, 2005). O desafio principal é fazer do ensino uma “propriedade comunitária” (SHULMAN, 2004), o que significa passar de uma pedagogia negada a uma pedagogia mais pública — mais reconhecida, debatida e partilhada. Nessa transição, torna-se essencial compreender o modo como ela é vivida pelos sujeitos. No presente texto, centrar-nos-emos na vivência de atores que ocupam um lugar privilegiado na gestão pedagógica dos cursos, na área da Engenharia.

Sem a pretensão de generalização, buscamos a compreensão de uma arquitetura pedagógica em trânsito nas universidades. Ouvindo a voz de gestores de cursos de Engenharia, procurou-se aceder à sua percepção sobre o impacto da reforma em curso e sobre a supervisão da ação docente no exercício de suas funções, possibilitando uma reflexão sobre o papel da pedagogia universitária nos processos de desenvolvimento profissional e de promoção da qualidade do ensino, mas também como espaço de preservação de certa singularidade ante as políticas de standardização provenientes do Processo de Bolonha. Equacionando a existência de uma epistemologia praxeológica na condução e supervisão da prática formativa, buscou-se descobrir uma Pedagogia *vivida* em contextos nos quais a Pedagogia, como atividade acadêmica, é ainda largamente invisível e, em grande medida, *negada*.

Que Pedagogia nos cursos de Engenharia?

Colenci (2000) destaca uma definição formal da Engenharia advinda do Engineers Council for Professional Development, como

a aplicação criativa de princípios científicos ao projeto de desenvolvimento de estruturas, máquinas, dispositivos ou processo de fabricação; ou à construção e/ou operação dos mesmos com perfeito conhecimento de seu projeto; ou à predição do comportamento sob condições

determinadas de operação; todos os aspectos anteriores no que se refere: à função prevista, à economia da operação e à segurança das pessoas e bens envolvidos (COLENCI, 2000, p. 36).

Assim, ser engenheiro pode ser definido pelo seu aspecto formal e técnico, mas a formação do engenheiro deve contemplar também o comprometimento com seu papel social. Para redimensionar a tecnologia a partir de uma leitura radical de seus pressupostos, de suas concepções, de suas verdadeiras possibilidades, torna-se necessário o repensar do humano como sujeito definido e definidor dessa engrenagem. Portanto, não cabe mais uma formação tecnológica pura, sem a presença do humano, em toda sua complexidade e em todos seus desafios. É preciso garantir ao engenheiro uma formação que tenha como foco o ser humano, beneficiário (ou não) das mais ousadas e avançadas tecnologias.

Mas qual a autonomia das instituições na definição do perfil do engenheiro que querem formar? Nóvoa (2000) destaca o aumento da influência das ordens profissionais na própria criação ou redefinição de cursos nas universidades em Portugal. Esse processo há muito acontece no Brasil, com forte papel na constituição de currículos e na formação de profissionais na área da Saúde, Engenharia, Direito e outras. Tal fenômeno aponta para a fragilidade das instituições de Ensino Superior perante a imposição de um conjunto de competências técnicas definidas por tais corporações, o que diminui a sua autonomia na formação dos estudantes e pode instrumentalizar essa formação. Tanto no Brasil quanto em Portugal, os cursos de Engenharia sofrem influência cada vez maior de entidades externas que controlam e creditam cursos e/ou profissionais na área, como a ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology²), uma organização não governamental atuante nas áreas de Ciência Aplicada, Computação, Engenharia e Tecnologia de Engenharia, nos EUA e em vários países da Europa e da

² Disponível em: <www.abet.org>.

América Latina. Por meio de avaliações *in loco*, são propostas mudanças nos currículos mínimos e definem-se competências a serem desenvolvidas pelos programas de formação, afetando necessariamente as práticas pedagógicas. Num mundo globalizado, em que o discurso da qualidade e da homogeneização via processos avaliativos tem se tornado a tônica, as Engenharias, por seu caráter estratégico para o processo de desenvolvimento dos países, apresentam-se focais (reféns?) na regulação-controle de seus cursos de formação. Assim, e no que diz respeito ao lugar da Pedagogia no caso da Engenharia, às tensões apontadas no ponto anterior teremos de acrescentar as que resultam de sua relação estreita com o desenvolvimento tecnológico e científico da sociedade.

A universidade, entretanto, é um espaço de encontro entre ciência, tecnologia e inovação, no qual o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão deve contribuir para elevar a qualidade de vida da população, diminuir desequilíbrios, cuidar do meio ambiente. Torna-se necessário formar um profissional que atue com coragem e sabedoria no enfrentamento crítico dos problemas sociais num mundo em ebulição. Assim, a missão da universidade não pode esgotar-se numa lógica de mercado nem orientar-se apenas para o desenvolvimento econômico, e isso exige uma constante reflexão sobre os propósitos do currículo de formação, entendendo-o como “[...] conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes [...]” e como constituindo o “núcleo do processo institucionalizado de educação” (SILVA; MOREIRA, 2004, p. 184). Nessa perspectiva, o professor exercerá o papel de mediador na consecução de um currículo permanentemente reconstruído pela reflexão, recuperando em seu cotidiano escolar fenômenos e problemas com relevância social e científica. Ou seja, aos professores cabe problematizar o currículo prescrito e o currículo-em-ação, assim como o cenário em que ambos se desenvolvem, tornando-se arquitetos da formação.

Pensar os cursos de Engenharia a partir dessa ótica supõe refazer alguns percursos epistemológicos necessários à compreensão do espaço que deve/precisa ser ocupado pelas práticas dos docentes-engenheiros, podendo-se argumentar que a construção de uma gramática pedagógica

nesse contexto pode conferir uma dimensão mais política à ação docente, essencialmente traduzida na sua problematização:

O que dizem as minhas práticas acerca dos meus pressupostos, valores e crenças sobre o ensino? De onde vieram estas ideias? Que práticas sociais expressam? O que faz com que mantenha as minhas teorias? Que visões de poder corporizam? Que interesses parecem as minhas práticas servir? O que limita as minhas opiniões sobre o que é possível no ensino? (SMYTH, 1989, p. 7).

Para Nóvoa (2000), o desenvolvimento da Pedagogia universitária depende menos de técnicas ensinadas ao professor do que da autorreflexão e da reflexão coletiva do próprio saber/fazer docente.

A necessidade de se estimular uma reflexão mais acurada dos processos sociais que se articulam com os modos de produção de bens materiais e simbólicos remete os cursos de Engenharia a uma formação que ultrapasse a preparação do técnico e que garanta a dimensão política desse empreendimento. Isso implica que o formando domine instrumentos e métodos, porém de maneira lúcida, crítica, compromissada, dentro de valores e fins historicamente desejáveis, eticamente sustentáveis e profundamente compreendidos. À Pedagogia cabe o papel de despertar e instigar nos estudantes de engenharia, por meio das práticas docentes, a competência do saber pensar o próprio agir. Nesse sentido, Demo (2005) expõe que a qualidade na formação profissional estará assegurada à medida que se envolver o aluno na construção do conhecimento e no aprender a aprender, vivenciando a educação como espaço de emancipação.

Vieira (2009a) aponta algumas exigências para se garantir a efetividade de uma cultura pedagógica de qualidade, a saber: enraizamento de uma cultura de (auto)avaliação; investigação da Pedagogia e constituição de comunidades de prática; maior articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional dos docentes; incentivo à formação pedagógica do professor universitário; definição da educação como processo participado de transformação de seus sujeitos. Em relação a esse último aspeto, e com base em projetos focados na transformação da Pedagogia,

são propostos alguns princípios pedagógicos entendidos como regras de uma possível gramática pedagógica na universidade, que podem orientar as práticas docentes no quadro de uma educação democrática, favorecendo maior autonomia dos estudantes, reconfiguração da profissionalidade docente e maior valorização do lugar da Pedagogia na universidade. Assim, propõe-se uma Pedagogia assente na *intencionalidade* de seus propósitos, na *transparência* de suas finalidades, pressupostos e práticas, na *coerência* entre todos esses componentes, na *relevância* das formações face à diversidade dos estudantes e à realidade socioprofissional, na *reflexividade* como condição para o pensamento divergente e o espírito crítico, na *democraticidade* das relações e dos processos de construção de conhecimento, na promoção da *autodireção* na aprendizagem dos estudantes, e na *criatividade/inação* no âmbito da compreensão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade e das capacidades de intervenção no contexto profissional (VIEIRA et al., 2002, 2004; VIEIRA, 2009a, b).

Uma Pedagogia assente nesses princípios poderá se constituir como propulsora de um olhar novo e revitalizante sobre o saber/fazer do docente-engenheiro, exigindo que a reflexão, a crítica, a análise de ações e de intenções estejam no bojo de sua trajetória profissional, pois “não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano” (DEMO, 1994, p. 12). E esse processo pode ser fortalecido pelo autoestudo, pela autorregulação de práticas trazidas por uma Pedagogia para a autonomia.

A criticidade e autorreflexão tornam-se especialmente necessárias em cursos marcadamente tecnológicos como os de Engenharia, em virtude de sua proximidade com uma racionalidade excessiva que vem dominando a produção científica e todo o aparato burocrático da organização do trabalho nas sociedades modernas. Torna-se necessária a desconstrução do modelo positivista, o qual tem permeado as discussões acerca dos males do projeto da Modernidade, tido como inacabado, um projeto instituído desde o Iluminismo, culminando com o avanço tecnológico instituído pelo processo de produção industrial, amparado pela ciência positivista. Morin (1973) e outros autores têm ajudado no sentido de

refletir sobre as possibilidades da ciência e da tecnologia num mundo que necessita resgatar a proposta de felicidade humana e de desenvolvimento pleno via conhecimento racional a favor do homem. Na educação superior ou universitária, o desafio é formar o cidadão e o profissional moderno com competência questionadora reconstrutiva, e não fomentar a simples reprodução de saberes e fazeres.

São duas, pois, as dimensões centrais da atuação do profissional, a serem garantidas pelo currículo para uma educação científica e tecnológica: a função social e a técnico-ideológica. Como sublinha Freire (1996, p. 61), “a educação é uma forma de intervenção no mundo” que implica uma tensão dialética entre a reprodução e o desmascaramento de ideologias dominantes. Num cenário em que coexistem racionalidades conflituais para a educação no Ensino Superior, a Pedagogia poderá deflagrar o desenvolvimento dialógico e integrado de professores e alunos, instituindo-se como lugar de auto/corregulação da qualidade da formação profissional de sujeitos aptos a usarem, para o bem coletivo e para a garantia de qualidade de vida, a razão, a técnica e a tecnologia, de maneira ética e politicamente comprometida com um projeto reestruturante da sociedade atual.

O papel da supervisão na compreensão e melhoria das práticas

A perspectiva educacional até aqui adotada implica a valorização da supervisão pedagógica, entendida como teoria e prática de regulação crítica dos processos de ensino e de aprendizagem com vista à sua compreensão e transformação (VIEIRA et al., 2010; VIEIRA; MOREIRA, 2011).

Qualquer modelo de supervisão pedagógica supõe, explícita ou implicitamente, uma determinada concepção de Pedagogia em detrimento de outras. Se estivermos de acordo com uma concepção de Pedagogia como actividade moral e política que pode desempenhar uma função de transformação pessoal e social, então teremos de definir a supervisão pedagógica do mesmo modo. Tal implica que ela se apoie em práticas de natureza democrática. Assim, e para evitar a associação da supervisão a uma

lógica de controle e inspeção, poderíamos usar a grafia *superVisão* (WAITE, 1995a; GLICKMAN; GORDON; ROSS-GORDON, 2004), para evidenciar a centralidade de *visão de educação* nas práticas supervisivas, contrariando uma perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora dessas práticas, em favor de uma abordagem colegial, indagatória e transformadora. O prefixo *super* indicará a adoção de uma “visão de helicóptero” ou metavisão (BROCKBANK; MCGILL, 1998, p. 251), que se, por um lado, implica um afastamento das práticas para a sua observação e análise, por outro nos reconduz a essas práticas, num estratégico “efeito de zoom” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 125) que permita sua compreensão e melhoria.

Uma supervisão colegial é especialmente relevante no contexto da gestão pedagógica entre pares, como é o caso da coordenação dos cursos no Ensino Superior, e exige a definição de critérios que permitam distinguir entre o exercício legítimo e ilegítimo do poder, ou seja, entre poder *facilitador* e poder *coercivo*. De acordo com Robinson (1995), fazer essa distinção implica saber em que medida o processo de influência de um sujeito sobre outro se aproxima ou se afasta das qualidades de um diálogo crítico, assente em valores como o respeito, o comprometimento com informação válida e a liberdade de escolha, e em atitudes como a abertura, o escrutínio público e a facilitação. Numa perspectiva colegial, o sentido principal da relação supervisiva reside na compreensão e renovação colaborativa das práticas educativas, incluindo a problematização dos contextos em que elas se desenvolvem e a resistência activa face a todas as formas de autoridade opressivas e antidemocráticas.

Não é possível ignorar que a qualidade do trabalho supervisivo é condicionada por factores contextuais diversos, para os quais importará voltar a atenção, sendo aqui pertinente a noção de “supervisor situacional” (WAITE, 1995b), a quem cabe conhecer e interrogar os contextos de ação pedagógica. Ao gestor pedagógico do ensino superior caberá perguntar, por exemplo, se as políticas em curso conferem autonomia às instituições e aos docentes na definição de planos curriculares ajustados às realidades educativas e sociais; se as instituições cultivam os valores da democracia e da colegialidade, e se são receptivas a uma prática reflexiva e investigativa; se seu funcionamento permite uma gestão do tempo e do espaço favorável a uma supervisão dialógica; se existem

os recursos materiais e humanos necessários a projectos pedagógicos inovadores etc. Em cenários adversos nos quais essas condições não existam, torna-se imperioso criar culturas de possibilidade, ou seja, modos de aproximação entre a realidade e o ideal, construindo práticas *re(ide)alistas*, as quais incorporam necessariamente uma tensão e um compromisso entre as condições dominantes e as condições desejáveis (VIEIRA, 2010).

A voz dos gestores pedagógicos: uma nova pedagogia em construção?

A pesquisa aqui relatada, de natureza exploratória, pretendeu compreender, visibilizar e problematizar a visão dos gestores pedagógicos acerca das mudanças que decorrem do Processo de Bolonha e dos mecanismos de supervisão pedagógica na coordenação dos cursos. Foram recolhidos os testemunhos de seis docentes de Engenharia com funções de gestão pedagógica — um presidente de Conselho Pedagógico (PCP) e quatro diretores de curso (DC) —, por meio de uma entrevista presencial semiestruturada, audiogravada e transcrita para análise³. O Quadro 1 apresenta algumas características dos participantes, pertencentes a três universidades públicas portuguesas (Universidades do Minho, Porto e Aveiro)⁴.

³ A pesquisa foi realizada entre setembro de 2010 e fevereiro de 2013 e também envolveu entrevistas a sete docentes sem funções de gestão pedagógica, embora a presente análise se foque apenas nos que exerciam essas funções. Cada curso é coordenado pelo diretor de curso, que dirige a Comissão de Curso, a qual integra representantes de docentes e alunos do curso. Cada grupo de cursos de uma determinada área (neste caso, de Engenharia) é gerido pelo Conselho Pedagógico, órgão no qual estão representados diversos cursos, através de estudantes, diretores e outros docentes. As Comissões de Curso e os Conselhos de Curso são órgãos colegiais cujos membros são eleitos pela Academia, à exceção dos docentes que os dirigem e que são designados ou nomeados pelos Conselhos Científicos das faculdades. Entre as funções desses órgãos, destaca-se o acompanhamento do funcionamento dos cursos e a sua avaliação anual, apoiada numa plataforma *online* onde os docentes registam e avaliam as disciplinas que lecionam, assim como a coordenação da avaliação externa dos cursos, realizada por uma agência nacional de avaliação e acreditação (A3ES).

⁴ A fim de garantir o anonimato dos participantes, são referidos no masculino e não são identificadas as universidades de origem. Desse grupo, constam duas mulheres e quatro homens. Estava previsto entrevistar mais dois presidentes, que não acederam à entrevista.

Quadro 1 - Dados dos entrevistados

Curso	Função	Grau/Categoria	Idade	Anos de serviço
Cursos de Engenharia	PCP	Doutor/Prof. associado	40-50	28
Engenharia Mecânica	DC	Doutor/Prof. auxiliar	40-50	12
	DC	Doutor/Prof. associado	40-50	12
Engenharia Eletrônica e de Computadores	DC	Doutor/Prof. associado	40-50	16
	DC	Doutor/Prof. associado	50-60	27

Fonte: Dados da pesquisa.

O guião (roteiro) da entrevista, enviado antecipadamente aos participantes, incluía questões incidentes nas mudanças resultantes do Processo de Bolonha no âmbito dos cursos, nas iniciativas de inovação, no papel e nos desafios dos gestores pedagógicos, e em medidas institucionais de apoio à melhoria do ensino.

A análise dos testemunhos, feita numa lógica interpretativa e essencialmente indutiva, resultou de um exercício fenomenológico-hermenêutico (JAPIASSU, 1992), na busca de significados construídos na interlocução entre entrevistado/entrevistadora, em que as vozes se interseccionaram para a elaboração de um certo constructo teórico-prático com algum novo sentido acerca da docência e da gestão da pedagogia nos cursos de engenharia. Na condução das entrevistas, ficou evidente a predisposição dos sujeitos em dizer sobre suas práticas, evidenciando talvez a falta de espaço em seu cotidiano para exporem seus modos de fazer, simplesmente sentar e serem ouvidos, e compartilharem suas angústias sobre o que será o “certo” do que fazem e pensam. Pode-se observar ainda quanto a entrevista provoca e evoca o pensar, a reflexão pelo exercício direto de ter que elaborar a frase, transformá-la em linguagem e, desse modo, criar um discurso próprio que vai se lapidando no diálogo, no encontro de vozes acerca do cenário em questão.

Pelo tempo de experiência de docência dos entrevistados, pode-se inferir que estão numa fase avançada de sua carreira profissional, na qual maturidade e produtividade marcam os sujeitos, homens e mulheres, em sua trajetória acadêmica. Contudo, foi referido que muitos DC dos

cursos de engenharia são professores auxiliares com poucos anos de magistério superior. Tal aspecto pode indicar que o cargo de direção de curso não tenha como requisito a experiência docente nem os anos anteriores de pesquisa. Por outro lado, os professores de categoria superior podem não ocupar esse cargo por estarem mais compromissados com projetos de pesquisa na universidade. Desde logo se pode encontrar aqui um indicador do lugar secundário que a gestão do ensino ocupa face a outras tarefas académicas, nomeadamente a investigação.

Quanto às mudanças ocorridas com o Processo de Bolonha, os entrevistados salientam a revisão curricular, o sistema de creditação das disciplinas, a maior mobilidade de alunos, a maior ênfase em competências de investigação e a expansão de metodologias que já vinham sendo experimentadas de forma menos coletiva — por exemplo, o trabalho de projeto, que permite articular diferentes disciplinas e competências no âmbito dos cursos, visando a uma formação mais integrada e mais orientada para o desenvolvimento de competências profissionais, incluindo competências transversais como a abertura à inovação e o trabalho em equipa (cf. GUEDES et al., 2007). Também são referidos aspectos como a mudança das práticas de avaliação (menos centradas em exames) e um maior enfoque no trabalho colaborativo de alunos e professores. A inovação tende a ser vista uma ação prática que melhore os resultados de aprendizagem dos alunos, podendo implicar uma ligação direta dos currículos ao mundo empresarial, numa lógica de adequação às exigências do mercado.

Embora algumas iniciativas de inovação abranjam vários docentes/disciplinas e sejam incentivadas pelos gestores pedagógicos, respeita-se a autonomia pedagógica do professor, sendo ele o principal gestor de suas práticas. Pode-se argumentar que o exercício supervísivo se faz no entrelaçamento entre estratégias de reprodução e de transformação, num espaço em que os docentes se percebem amparados na possibilidade de mudança e também na concretização de modalidades tradicionais de ensino. Reconhece-se, aliás, que muitos professores não mudaram suas práticas e indicam-se constrangimentos estruturais a essa mudança, como o número excessivo de alunos, a sobrecarga horária dos professores, a crescente

burocratização da atividade acadêmica, a sobrevalorização da pesquisa e a escassez de ações de capacitação docente, as quais tendem a ser dispersas, descontínuas e sem uma ligação direta ao terreno da prática. Nos testemunhos recolhidos, evidenciou-se a questão do tempo necessário à mudança pela interiorização de novas terminologias e novas formas de fazer. E também se evidenciou o modo como esse tempo é escasso face aos constrangimentos apontados, com incidência na burocratização progressiva do trabalho docente, fortemente associada a uma lógica de prestação de contas que subjaz aos sistemas internos e externos de garantia da qualidade.

Pela voz dos gestores entrevistados, pode-se perceber que na supervisão das atividades de ensino coexistem movimentos de aproximação e afastamento da ação docente, por meio de modalidades mais informais ou mais burocráticas de gestão pedagógica. O exercício da supervisão tem como objetivo principal melhorar o impacto da ação educativa nos resultados da aprendizagem, estando menos focada no professor e nos processos pedagógicos. Por outro lado, os DC apontam, implícita ou explicitamente, constrangimentos no exercício da sua função quanto à possibilidade de interferirem nas práticas de ensino de seus próprios colegas, sobretudo quando estes ocupam uma categoria profissional superior. Assim, a legitimidade do gestor pedagógico se vê posta em causa por um sistema de poder claramente hierarquizado, ainda com forte expressão no contexto português.

Os sujeitos que ocupam cargos de gestão pedagógica tendem a traduzir, em suas atividades, os valores e as tradições que constituem a própria instituição em que estão inseridos. Encarnados, pois, na historicidade das universidades, postam-se de forma cuidadosa e, algumas vezes, distante diante de seus pares, por trazerem consigo o sentido da autonomia docente que define as práticas na Academia. Todavia, mesmo numa aparente postura de reprodução e conformidade com certa tradição acadêmica, há um aparato sutil de supervisionar as atividades educativas utilizando estratégias que objetivam sua transformação. De maneira indireta, trabalhando para reafirmar políticas institucionais de avaliação da qualidade que as instituições foram definindo a partir do Processo de Bolonha, os gestores entrevistados reafirmam práticas que sugerem

algum avanço e mudança. Por exemplo, pode-se observar que, ao exercerem a supervisão por meio da coordenação de processos de avaliação dos cursos via aparato instrumental (plataforma de rede, registros, inquéritos etc.), exercitam um trabalho que, ao parecer manter a distância das práticas de ensino, aproxima-se do fazer-pedagógico. É nessa interseção que ocorre a possibilidade de a supervisão assumir um caráter emancipatório.

A lógica do controle burocrático implícita num tipo de supervisão reprodutivista e com caráter de conformação, operada a partir de um conjunto de instrumentos tecnológicos de suporte ao registro e publicização dos planejamentos das unidades curriculares, bem como das estratégias de ensino e das avaliações do ensino efetuadas por alunos e professores, acaba criando um espaço indireto de reflexão pedagógica coletivizada — indireto, por não ser explicitamente esse o objetivo dessa mesma lógica, mas que pode se constituir emancipatório no sentido de propiciar meios para a efetiva reflexividade das práticas docentes, seja no exercício mesmo de organizar o cotidiano para registrá-lo, seja no momento de justificar determinados resultados, como reprovações em demasia, e de definir planos de remediação. A participação dos alunos no processo de avaliação do ensino, mesmo que questionável, constitui-se numa atividade que requer algum grau de reflexão acerca da ação docente e do percurso de aprendizagem. São, pois, movimentos que resvalam por um caminho que ultrapassa (ainda não de modo suficiente) uma atividade supervisiva de controle, abrindo atalhos possíveis para que efetivamente o caminho da *superVisão* aconteça.

Assim, a supervisão apresenta indícios de ter como imperativo fomentar uma ação profissional consciente e deliberada (VIEIRA; MOREIRA, 2011), mesmo que os fatores que limitam a Pedagogia estejam presentes no contexto acadêmico. Ainda que integre uma componente fortemente burocrática, provoca uma desmodelização da ação docente e é por esta via que a emancipação como reflexividade e como busca de novas formas de fazer vai sendo paulatinamente incorporada. O trabalho entre pares é um exemplo dessa desmodelização, apesar de se constituir ainda uma atividade tímida no cotidiano docente. Apesar de tímida, há uma certa repercussão desse trabalho na própria supervisão efetuada

pelos gestores, que pode garantir a disseminação e o incentivo de práticas com resultados exitosos, que mobilizem outros docentes na tentativa de pensar com certo rigor suas próprias práticas de ensino.

Em suma, a supervisão da ação pedagógica parece combinar uma lógica de controle burocrático com uma lógica de singularidade das práticas docentes (que ainda não é emancipatória, mas respeita os modos de fazer-pedagógico dos docentes), as quais se combinam com uma terceira lógica de formação profissional, correspondente ao modelo de professor-engenheiro e que se traduz nos programas de formação. Há, pois, o entrelaçamento e a circularidade de três lógicas que definem o modo de (auto) supervisionar as atividades educativas nos cursos de Engenharia (Figura 1). As duas primeiras, ao se contraporem num mesmo tempo, acabam por se complementar e por influenciar a lógica própria que define o modelo de professor-engenheiro (a terceira lógica), feita de uma pedagogia ainda não claramente distanciada de modelos tradicionais, mas onde despontam sinais de transição para práticas mais centradas numa formação integrada e interdisciplinar, com implicações nas metodologias de ensino e de avaliação.



Figura 1 - Lógicas da atividade supervisiva

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe destacar, portanto, a natureza híbrida dos processos de supervisão inferidos a partir deste estudo exploratório. A par de uma lógica de controle normativo, atrelada a políticas institucionais de avaliação da qualidade nas quais a prestação de contas começa a assumir um papel central, verifica-se uma supervisão menos diretiva, aparentemente distanciada das práticas docentes (e, por isso, singularizando-as ou mantendo suas singularidades), porém efetuando certa regulação regida por instrumentos teórico-conceituais advindos da própria formação em Engenharia e da retórica de inovação associada ao Processo de Bolonha. É exatamente nos interstícios dessas lógicas que há a possibilidade de se exercitar um caminho potencial de emancipação, nomeadamente por meio de:

- responsabilização dos atores do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores;
- uso de uma terminologia pedagógica que avança no sentido de compreender os processos de ensinar e aprender;
- exercícios paulatinos de análise das práticas docentes pelos seus resultados;
- incentivo à metodologia de projeto, envolvendo práticas que impliquem os alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências transversais;
- aproveitamento de recursos de registro e de comunicação que instalam a possibilidade de autorregulação e regulação colaborativa das práticas docentes.

De acordo com Vieira (2010), a supervisão das atividades educativas se exercita no espaço do possível, na interseção entre o real e o ideal. O cenário e o contexto acadêmicos definem e limitam o exercício superviso, e isso fica visível nos testemunhos recolhidos, nos quais se adivinha um impulso de mudança refreado pelas tensões observadas, mas se desenham alguns caminhos de transformação.

Considerações finais

Dos testemunhos dos sujeitos inquiridos, infere-se que há um sistema privado de ação docente que pode estar em transformação, no seio de uma arquitetura pedagógica com um caráter mais refletido e coletivizado do que aparentemente se percebe, mas onde coexistem lógicas contraditórias, decorrentes de paradoxos inerentes às reformas em curso e também da dificuldade em transgredir modos habituais de trabalho pedagógico.

Se é verdade que a razão tendencialmente instrumental de professores-engenheiros privilegia uma racionalidade técnica e pragmática (matematizável) advinda da própria formação em Engenharia, de cunho positivista, também é verdade que o Processo de Bolonha integra essa mesma racionalidade a par do apelo à renovação das práticas docentes em direção a uma Pedagogia mais centrada no estudante. Uma orientação pragmática distancia o sujeito de sua condição crítica e reflexiva, porém, de acordo com Habermas (1989), por meio da razão comunicativa, apoiada no discurso e desenvolvendo competências de interação com o outro, a razão instrumental pode ascender a uma condição emancipatória. É no movimento dialético de contradições que, segundo Chauí (2000), a realidade histórica se modifica e que as lógicas/ racionalidades se fazem, refazem e reinventam. Daí a importância da coordenação pedagógica, como espaço que pode potenciar a reflexão e o diálogo, desvelar equívocos, assumir as dicotomias (ou falsas dicotomias) que permeiam as práticas docentes e promover espaços de compartilhamento que criem condições de aproximação a uma gramática pedagógica mais transformadora e crítica, feita de sentidos que se mesclam, de princípios que se consolidam de acordo com o compasso das práticas e exigem uma inserção dialógica de todos os envolvidos — gestores, professores e alunos. Nesse processo de mudança, é importante reconhecer que não há respostas certas e que a Pedagogia será sempre atravessada por tensões e incertezas. Como afirmou um dos DC entrevistados, “é fácil avaliar a qualidade de um artigo, mas não há uma métrica para medir o ensino”.

A criação de espaços e tempos para a reflexão e o diálogo deve ser garantida nas práticas de ensino e de supervisão da sua qualidade, respeitando os saberes específicos da área de docência, a fim de garantir uma lógica própria e a preservação da singularidade do processo de mudança, um processo que se faz local mas que tem repercussões globais nas sociedades, muito além de Bolonha.

Referências

BARNETT, R.; COATE, K. *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2005.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1998.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COLENCI, A. T. *O ensino de engenharia como uma atividade de serviços: a exigência de atuação em novos patamares de qualidade acadêmica*. 2000. 141 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) — Universidade de São Paulo, São Carlos, 2000.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ESTEVES, M. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010. p. 45-61

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1996.

GLICKMAN, C.; GORDON, S.; ROSS-GORDON, J. *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach*. 6. ed. Boston: Pearson Education, 2004.

GUEDES, M. G. et al. *Ensino e aprendizagem por projeto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico, 2007.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HUET, I. et al. *Docência no ensino superior: partilha de boas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LIMA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, o ensino superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação*, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente (Entrevista). *Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 4, n. 7, p. 129-137, 2000.

ROBINSON, V. The identification and evaluation of power in discourse. In: CORSON, D. (Ed.). *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, 1995. p. 111-130.

MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 4. ed. Portugal: Nova América, 1973.

SÁ-CHAVES, I. *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SHULMAN, L. *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, M. C. Ensino superior, desigualdades sociais e processo de Bolonha: do velho ao novo elitismo na sociedade do conhecimento. *Revista Travessias*, n. 10, p. 79-102, 2011.

SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

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

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedades e Culturas*, n. 28, p. 107-126, 2009a.

VIEIRA, F. (Org.). *Transformar a Pedagogia na Universidade: narrativas de prática*. Santo Tirço: Facto Editores, 2009b.

VIEIRA, F. Formação em supervisão: (re)produzir a pedagogia. In: MOREIRA, M. A.; BIZARRO, R. (Org.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Edições Pedago, 2010. p. 151-170.

VIEIRA, F. et al. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2. ed. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

VIEIRA, F. et al. *Transformar a Pedagogia na universidade: experiências de investigação do Ensino e da Aprendizagem: relatórios de investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2004.

VIEIRA, F. et al. *Concepções de Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho: relatórios de investigação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2002.

VIEIRA, F. MOREIRA, M. A. *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. (Cadernos CCAP, 1).

WAITE, D. Teacher resistance in a supervision conference. In: CORSON, D. (Ed.). *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, 1995a. p. 71-87.

WAITE, D. *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: The Falmer Press, 1995b.

Recebido: 31/05/2013

Received: 05/31/2013

Aprovado: 20/07/2013

Approved: 07/20/2013