



COMISSÃO DE ENSINO DO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DE TECNOLOGIA (CCET/ UFSCAR) E A QUALIDADE DE ENSINO DOS CURSOS

Vanessa Custodio – van.custodio4590@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
CEP 13565-905 – São Carlos/ SP

***Resumo:** O presente trabalho expõe algumas impressões advindas da atividade da Comissão de Ensino do CCET relacionando-a com a Gestão da Qualidade. Referida comissão teve início dos trabalhos em 2013, mas, somente em 2015 reestruturou-se e busca prosseguir de maneira contínua e processual o desenvolvimento de um ensino de graduação de qualidade e de acordo com as normas vigentes - federais e da própria instituição. Também é de intuito desta comissão a implantação da Coordenação de Disciplinas. Corroboram com esta discussão experiências da Politécnica da USP e da UCPel.*

***Palavras-chave:** Qualidade de ensino; ciclo básico; reflexão contínua.*

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a situação do Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Federal de São Carlos (CCET/ UFSCar) segundo a ótica do trabalho de Santana (2003) que aborda a qualidade de ensino com vistas dos fatores que a influenciam. Convida o leitor a refletir sobre elementos além da dimensão metodológica fortemente atacada e difundida. É professor na área da Engenharia Química na Universidade Federal de Sergipe e manifesta sua experiência aliada à inquietação com o olhar simplista e superficial trazido nos debates acerca da qualidade no ensino superior, na graduação especificamente.

A análise resultante na abordagem metodológica apresenta para o autor uma visão unilateral do problema, centrando na pessoa do professor o insucesso e desmotivação generalizada do ensino da graduação.

Algumas questões do cotidiano que estão intrinsecamente vinculadas na seara da qualidade de ensino são apontadas. A primeira é os conteúdos curriculares, pois a eleição dos mesmos esbarra na estruturação deles na grade curricular. A segunda questão é a baixa retenção de conhecimentos básicos. Com base no antigo Exame Nacional de Cursos, o 'Provão', atualmente o Exame Nacional de Desempenho (desde 2004), observou que questões de conteúdos básicos, do início do curso e de base para a resolução de problemas mais complexos, têm alto índice de erro dos egressos. Não se tem as ideias fundamentais, não há conversão das informações em conhecimento efetivo e de aplicabilidade. Não denota a fixação do conteúdo. Afirma que "a resolução efetiva de um problema de engenharia demanda elementos de compreensão de texto, habilidade no manuseio de conceitos de matemática e conceitos básicos" (SANTANA, 2003, p. 3).



A terceira questão compreende as realidades acadêmicas, pois, a baixa qualidade está relacionada com todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Logo a falta de recursos humanos e materiais da instituição/professor, as deficiências metodológicas e a postura dos alunos interferem diretamente na qualidade aferida.

O fácil acesso à informação advindo com a internet, principalmente, acentua uma visão equivocada da situação. Ter a informação disponível em quantidade excessiva bem como com a liberdade de horário e local, passa a ilusão de que a discussão em sala de aula, onde a preleção do professor e as contribuições dos alunos ocorrem, seja desprezada e esquecida. Há também o uso inadequado de ferramentas computacionais. Software apresentados precocemente tiram do aluno a oportunidade de trilhar o caminho de desenvolver suas próprias planilhas, por exemplo. Aliado a esses fatores, tem-se uma frouxidão dos mecanismos de avaliação. Há um ambiente facilitado para a realização das avaliações.

Os problemas do ensino em engenharia começam no ciclo básico. Ambos os lados do processo contribuem para essa turbulência. De um lado os alunos que passam do choque de passar do ensino médio para o ensino superior, do ambiente controlado para um ambiente de liberdade, respectivamente. De outro, os professores deste ciclo não tem ideia da aplicabilidade dos conceitos na carreira deste aluno.

Também o baixo desempenho nos ciclos básicos é decorrente da perda geral de qualidade do ensino pré-vestibular. O ensino médio mudou o foco de formação geral do aluno para um curso mais preparatório para alcançar a aprovação em vestibulares. Assim o objetivo deixa de ser a base para o ensino superior esbarrando na porta de entrada para esse novo mundo. É detectada uma falta de conexão entre o ensino universitário e o pré-universitário.

O desempenho dos alunos que chegam à universidade mostram as insuficiências do ensino e que influenciam diretamente na execução do ofício do engenheiro, sendo em primeiro a deficiência nos conteúdos de Matemática, segundo a deficiência na comunicação escrita, e terceiro a ausência de cultura geral mínima. Preocupadas com essa realidade de insuficiências, algumas universidades tem oferecido disciplinas como pré-cálculo e português básico.

Outro fator que potencializa todo esse cenário é a situação econômica do país. A falta de entusiasmo atravança o processo de ensino-aprendizagem. O risco de ficar ocioso no mercado de trabalho bem como a situação de desemprego atual (dos pais, por exemplo), são elementos que tiram o foco e a energia dos alunos no empenho com seus estudos. Uma saída, não saudável, é a diminuição do nível de exigência dos cursos de engenharia.

Outra questão é o discurso pedagógico corrente que apresenta um currículo de conteúdo escasso, de formação especializada e desestimulante. Os conteúdos clássicos e básicos têm sido deixados juntamente com os princípios de formar para a vida, ensinar a aprender a aprender, formar atitudes e profissionais éticos.

Santana (2003) apresenta três temas recorrentes em debates educacionais e que podem contribuir na baixa qualidade de ensino e na desorganização. O primeiro é a necessária distinção entre informação e conhecimento. A propagação da primeira, não implica em agregação de conteúdo. O conhecimento é teórico-conceitual e proporciona debates e reflexões que direcionam a atividade dos profissionais. O conhecimento uma vez adquirido é transformado à cada demanda. O que a universidade deve almejar é promover o conhecimento teórico básico para que o aluno egresso tenha condições de evoluir pela capacidade de aprender a aprender.



O segundo tema trata das esferas docência e pesquisa. A busca de titulações por parte dos docentes tem afetado negativamente o exercício da docência em sala de aula. Em terceiro está a dicotomia educação e ensino. A delegação da sociedade para a escola como educadora trouxe graves consequências no sistema de ensino. Educar é empreitada de concorrentes instituições sociais. Ensinar é promover a transmissão e aprendizagem de conteúdos sistematizados.

Conclui Santana (2003) que o presente trabalho chama a atenção para a identificação da causa na baixa qualidade de ensino. Uma busca sistêmica que leve em consideração os mais complexos fatores nos quais está inserida a atividade de ensino.

2. QUESTÃO DA QUALIDADE NO SERVIÇO PÚBLICO

Carvalho e Tonet (1994) associam a qualidade a três grupos de padrões, sendo, culturais, de desempenho e de comportamento. Esses padrões delineiam a filosofia da organização e entende-los envolve promover atividades de educação e treinamento e de racionalização e melhoria de procedimentos. Destacam ainda que são as pessoas que promovem o sucesso ou fracasso de uma organização. Pires e Macedo (2006) também afirmam que são as pessoas – denominadas em seu trabalho como colaboradores – que tornam a vantagem competitiva possível.

Falar em qualidade no setor público é direcionar o olhar para o caráter de cidadania. É fundamental que num processo de implementação de programa de qualidade ou de seu melhoramento, as pessoas sejam envolvidas mediante técnicas de sensibilização, motivação e participação. Tal postura é parte de uma abordagem sistêmica que deve orientar os trabalhos e esforços.

A abordagem sistêmica trabalha com o conceito de integração de todas as dimensões e unidades da organização (CARVALHO & TONET, 1994). É nesse sentido que a Gestão da Qualidade Total trabalha, buscando, com o envolvimento de todos os elementos, garantir a sobrevivência e o crescimento da organização. A participação promove a motivação, o compromisso e o sentimento de pertencimento de todos para com as atividades essenciais e o progresso da organização.

No âmbito da administração pública Pires e Macedo (2006) e Carvalho e Tonet (1994) concordam que a maior resistência é o embate entre o novo e o atual, o novo e o velho, a novidade e o paradigma vigente. Neste sentido, está explícito que “a implantação de programas de qualidade no setor público pressupõe como primeiro passo, um esforço orientado para o conhecimento e análise da cultura organizacional predominante” (CARVALHO & TONET, 1994, p. 141). A definição do termo trazida imediatamente após a indicação acima é: “cultura organizacional é o conjunto de pressupostos norteadores da forma como as pessoas agem para administrar as demandas decorrentes da missão, dos objetivos e dos procedimentos definidos para a organização, aprendidos e repassados de umas para as outras” (CARVALHO & TONET, 1994, p. 141).

Importante destacar a observação de Pires e Macedo (2006) no início de seu trabalho que faz referência ao apego às regras e rotinas bem como outras posturas que potencializam a cultura das organizações públicas do Brasil, tais são supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder. Essas características compreendem a definição de cultura para os autores como sendo o resultado de ações que são produzidos e transmitidos a determinados grupos, tais como a organização pública que também apresenta sua complexidade e multidimensionalidade.



Já Carvalho e Tonet (1994), propõem 5 estratégias para promover serviço público com qualidade. A primeira é criar uma cultura propícia ao estado de qualidade. Essa estratégia visa amenizar as fortes características da cultura corrente como a forma como o trabalho é organizado. A intenção é diluir esse entrave com estratégias de percepção da realidade e motivação para a melhoria de todo o arcabouço no qual está inserido o serviço público. A criação é uma nova cultura, além de demandar tempo, envolve rompimento de crenças, mitos e tabus bem como de outros elementos constituintes da organização. Buscar a criação de oportunidades de debates e reflexões acerca dos valores da organização pode contribuir no processo, como apontam as autoras: reconhecer, repensar e redefinir valores para que outros sejam discutidos e avaliados quanto à pertinência e desejo de internalização pelo grupo (p. 145).

A segunda estratégia envolve a aquisição e uso de tecnologias adequadas, aquelas que contribuem para o fortalecimento do *know how* da organização. A próxima estratégia tem relação direta com a anterior, pois, aponta para a necessidade de investir na formação de quadros para a gestão pública. Há necessidade de a visão ser gerencial, para a resolução de problemas que surgem no dia a dia. Como afirmam Carvalho e Tonet (1994) “o grande desafio da administração pública é desenvolver competências individuais e organizacionais que permitam ao governo atender à sociedade em suas demandas” (p. 148).

A quarta estratégia complementa a anterior e reconhece que é necessário implantar novos modelos de gestão com ênfase na gestão participativa, mostrando a urgência em despir o modelo autoritário de gestão. A quinta e última estratégia apontada por Carvalho e Tonet (1994) é investir na melhoria do desempenho as pessoas. A qualidade de serviços está intrinsecamente ligada ao desempenho da pessoa que executa o serviço.

3. A COMISSÃO DE ENSINO DO CCET

3.1 – Primeiras tratativas: a Comissão de recuperação do CCET

A Comissão de Ensino do CCET teve início das discussões em 2013, quando a diretoria do Centro e professores convidados e voluntários realizaram várias reuniões, conforme registros fornecidos. Naquele momento o grupo não levava o atual nome, era designado como Comissão do CCET para discussão das disciplinas de recuperação.

O escopo do grupo desde o início era a reflexão e proposta de ação ao grupo de professores que compõe o centro. A preocupação central era com a recuperação, dado o índice crescente e significativo dessa demanda por alunos, para tanto as discussões tinham como focos principais a estratégia pedagógica adotada, o sistema de avaliação, a grade curricular vigente, as normas da universidade, perfil do aluno e do professor. Ou seja, desde o início a comissão buscava olhar para o complexo mundo do percurso do ensino superior.

Naquele tempo a discussão estava centrada na disciplina Cálculo 1 e as propostas giravam em torno da possibilidade do Departamento de Matemática proporcionar o atendimento. Aliado a essa discussão o fator hipóteses também permeava e chamava atenção de todos quanto à flexibilidade necessária, bem como quanto ao amparo legal de cada proposta de ação advinda desta comissão.

Consultas aos documentos e órgãos da instituição que eram dotados da autoridade no assunto foram feitas durante os períodos das reuniões. Propostas de oferta da disciplina e da dinâmica dessas ofertas foram feitas durante o ano de 2013. E como consta nos registros algumas das opções envolviam a oferta de recuperação em período concomitante com a oferta da disciplina que em tese é a seguinte da Cálculo 1; oferecimento da recuperação via Ensino à Distância (EAD), com tutoria de professores ou mesmo de doutorandos – o que ampliaria o



espectro de benefícios atendendo uma das propostas da vida acadêmica; um esquema de prioridade de matrícula frente o grande e eclético grupo que demandava a disciplina.

Outro pilar importante nas discussões da Comissão era quanto à homogeneização de conteúdo e/ ou de avaliação. A alegação era dos falsos indicativos que poderiam estar sendo usados nas discussões tendo em vista o parâmetro que cada professor da disciplina compunha sua avaliação ou seu sistema de avaliação, bem como os relatórios conseguidos no sistema interno.

Importante ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) sempre recebia destaque nas discussões e era reconhecida sua necessidade tanto para amparo legal – jurídico ou das normas institucionais vigentes – bem como para a construção de uma grade curricular efetiva e coesa com a construção e desenvolvimentos dos cursos participantes. O intuito era o quadro atual e o melhoramento para o quadro futuro. Também o era para os professores atuais e os que vierem a compor o corpo docente da Universidade.

É presente a preocupação com medidas e propostas simples, incrementais e de curto prazo. Também é destacada a importância e relevância de pesquisar e aprender com a experiência de outras instituições. Já para temas que demandassem esforço e estudo mais direcionado dos professores, foi sugerida a criação de comissão separada, específica, como no caso do ensino via EAD.

3.2 – Retomada: a Comissão de Ensino do CCET

Em agosto de 2015 a diretora do CCET propôs a reativação da Comissão de Ensino. Retoma a importância e ressalta que a ideia é que sejam realizadas reuniões mensais e que a antiga Comissão de Recuperação assumia três frentes: Coordenação de Disciplinas (comissão que analisará as funções e mecanismos para essa coordenação); Comissão de Diretrizes Básicas de Organização de Currículos (com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais); e a Comissão de Matrizes e Demanda de Disciplinas (elaboração de mapeamento).

Para a composição desta nova Comissão de Ensino do CCET foi solicitado que fossem indicados os docentes para representar os departamentos/ cursos, não necessariamente conselheiros, mas, que tivessem disponibilidade de tempo, interesse e experiência na vida acadêmica e/ ou carreira docente.

A primeira reunião, realizada em outubro de 2015. Na segunda reunião, realizada em novembro, a pauta foi mais direcionada e composta pelos seguintes pontos: definição das necessidades das disciplinas Cálculo 1, Física 1 e Introdução à computação (considerando disciplinas similares); processo de coordenação de disciplinas com várias turmas; e diretrizes gerais para organização dos currículos.

As manifestações dos professores vinham em forma de questionamento e de posicionamento, permeando: a otimização a partir do currículo atual; a negociação entre cursos na unificação de linguagem dos softwares a subsidiarem as aulas; proposição de um núcleo comum oferecido pelo departamento responsável pelas disciplinas do ciclo básico para que permitam a canalização para a especificidade no próprio departamento ao qual o curso pertence; a integralização de docentes para com as áreas que serão atendidas pela disciplina ofertada no ciclo básico; descondensar currículo em mais semestres, não somente no primeiro ano.

Ao final desta reunião foi apresentada por um professor da Computação uma proposta de estruturação da disciplina, desenhada gerencialmente, partindo de um planejamento macro, com indicação de bibliografia, sugestão de avaliação e cronograma, e, se possível, planejamento aula a aula. Esse professor foi convidado pela diretoria dada sua concordância



com a proposta de padronização das disciplinas ofertadas bem como sua experiência na vida docente. Ficou claro que a proposta visa garantir a integração do novo docente mantendo pilares e qualidade pretendida nas disciplinas.

Finalizada a apresentação, dentre os comentários e contribuições, duas chamaram a atenção desta autora. A primeira foi a colocação de um chefe de departamento quanto à dificuldade ou barreira de operacionalização desta ideia a partir das contratações, pois, informalmente há um embate entre as necessidades do departamento e os interesses dos grupos de pesquisa. A segunda, em consonância com a primeira, é o destaque da importância no momento da discussão do currículo em cada curso. Ou seja, com mais declarações, contata-se que há preocupação com os fatores político-sociais, mas, há ciência de que a atividade do docente não pode nem deve estar centrada nas prioridades por ele eleitas. Mais que isso também foram citadas as três esferas que o docente atual e o que vir a ser parte do quadro cumpra, que são ensino, pesquisa e extensão.

Como encaminhamentos ficaram o envio pela diretoria de fichas de avaliação das disciplinas para os departamentos e coordenações se manifestarem; a verificação da possibilidade e da forma de implantação de coordenação de disciplinas no próprio departamento; a reflexão quanto ao núcleo geral dos currículos e a definição da próxima reunião em dezembro. Em anexo estão as fichas de avaliação de cada disciplina.

Na reunião de dezembro o primeiro ponto efetivamente discutido foi a concordância da maioria em implementar a Coordenação de Disciplinas. A análise curricular e adequação também receberam manifestações favoráveis. As discussões das fichas de avaliação foram um pouco tumultuadas e também foi possível perceber confusão no entendimento do objetivo das mesmas bem como da utilização. Não houve consulta geral dos professores-membro da comissão junto às coordenações ou departamentos. Assim as ideias foram postas conforme a reflexão foi feita, individualmente ou pelo grupo restrito de cada docente junto a sua lotação.

Ficou claro que, acima de qualquer proposta a ser implementada ou encaminhada, há necessidade da interação entre os departamentos na figura dos docentes das disciplinas atrelada à dinâmica ensino-aprendizagem do ciclo básico. A construção dos currículos deve ser realizada de forma conjunta, integrativa, colaborativa. É preciso atingir uma sinergia no grupo para fortalecer e dar consistência ao currículo pretendido. Destaca-se a importância de documentar as fases e procedimentos, para que sejam fornecidas ferramentas orientadoras ou manuais de procedimentos.

O prazo para implementação não foi definido, até porque ainda há discussões que pedem mais reflexão. Foi feita problematização do encaminhamento pretendido para a comissão quanto à coordenação de disciplina, como: prazo e forma de implementação; função; vinculação.

Para atender às demandas apontadas bem como potencializar as atividades da Comissão de Ensino foram criadas subcomissões de acordo com as frentes trabalhadas sendo elas: comissão para funções e mecanismos de controle de disciplinas, comissão de diretrizes básicas de organização curricular e comissão de matrizes de demandas por disciplina (mapeamento). Cada subcomissão é composta de quatro ou cinco docentes, cada qual de um departamento e reunidos conforme experiência na carreira docente.

3.3 – Gestão da Qualidade na Comissão de Ensino do CCET

É primordial definir conceitos que podem gerar dúvida, incerteza ou equívoco antes de iniciar discussões para que o leitor entenda a linha de raciocínio proposta. Neste trabalho o



termo que se pretende elucidar é qualidade. Conforme Mendes (2012), qualidade é um termo de múltiplos significados e dotado de um subjetivismo muito rico, assim sua definição fica atrelada ao estabelecimento de atributos considerados essenciais para aquela atividade ou fim. Nesse caso, a comissão de ensino trabalha com atributos mensuráveis, como as notas e frequência, bem como imensuráveis como o envolvimento do aluno ou a motivação do aluno e do professor.

A verificação da qualidade depende de executar uma avaliação para ter parâmetros de comparação e posterior análise, mas, sendo a comissão de ensino algo novo não há essa possibilidade nesse momento. Ainda conforme Mendes (2012), apesar de não ser possível a avaliação da qualidade do ensino, está presente no caso a identificação das dimensões da qualidade, ou seja, das características que possibilitam gerenciar melhor o processo de melhoria da qualidade.

Pertinente retomar Pires e Macedo (2006) e destacar que mudar padrões implica mexer na cultura da organização, por menor que seja a proposta de mudança ou melhoria de alguma forma estará ela vinculada aos valores, pensamentos e comportamentos do grupo afetado. “Assim, mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social” (PIRES & MACEDO, 2006, p. 83).

É memorável destacar que a comissão de ensino do CCET tem sua credibilidade registrada por já haver mudado a gestão deste centro que a coordena. Ou seja, uma das maiores barreiras em processos de alta complexidade, com mudança de padrão e implantação de novos mecanismos ou discussão de proposta – como a atividade já apresentada da Comissão de Ensino do CCET – é a depreciação ou dissolução ou abandono quando há mudança de gestão (PIRES & MACEDO, 2006) e por esse empecilho o Centro já passou, superou e mostrou mais engajamento, com maiores e mais desenhados encaminhamentos.

Os trabalhos da comissão de ensino em estudo já foram acompanhados pela ideia dos preceitos da Gestão da Qualidade Total, ainda que não recebesse o nome desse sistema gerencial explicitamente. Apesar de definido como um método que envolve todos na organização, na comissão de ensino estão presentes as fases: planejamento, execução, verificação e ação. É o ciclo PDCA, das siglas em inglês Plan, Do, Check e Action (MENDES, 2012). O método é o de controle de processo, mas, também pode ser aplicado para a melhoria, compreendendo o ciclo SDCA, das siglas em inglês Standard (padronização), Do (execução), Check (verificação) e Act (atuação corretiva) (MENDES, 2012). Pode-se afirmar que a comissão de ensino do CCET pode fazer uso do ciclo de melhoria, antes e durante a implementação dos trabalhos conforme as subcomissões forem atingindo seus objetivos.

3.4 – Experiências de outras instituições de ensino superior

O primeiro é de Paulo Sérgio Cugnasca, Jorge Rady de Almeida Junior e João Batista Camargo Junior com o título “A Escola Politécnica da USP – Modelo de qualidade aplicado a um curso de engenharia com múltiplas turmas”, publicado no Cobenge 2005 do qual foram destacados os seguintes pontos.

A Escola Politécnica da Universidade de São Paulo iniciou em 1999 a implantação de um processo de manutenção visando melhoria da qualidade do ensino do curso de Engenharia. Foi reformulada a estrutura curricular de forma que os alunos ingressavam num primeiro ano básico comum, denominado Ciclo Básico. O início deste processo de reformulação e deu em 1990 com a criação da Comissão de Modernização Curricular, a qual



competia definir o perfil do engenheiro formado pela Politécnicna em 2000. Dentre as diretrizes básicas para a formação geral dos alunos seguem algumas que se destacam por também estar no centro das discussões do CCET.

A partir de 2000 também foram implantadas duas iniciativas com o objetivo de reavaliar constantemente essa nova estrutura, são elas os Conselhos de Classe e os Workshops de Graduação. Os Conselhos implantados por período letivo, já o workshop de realização anual.

A composição do conselho compreende a coordenação de curso, os docentes que ministram as disciplinas naquele período letivo e os representantes discentes. São três reuniões previamente definidas: a inicial de planejamento didático do período letivo, a de acompanhamento do período letivo e a de encerramento do período letivo. Toda reunião conta com o registro em ata. Relatórios dos alunos são feitos pelos representantes discentes ao final do período letivo, mas, também, podendo ocorrer na reunião intermediária em algumas situações. Os docentes também preenchem relatórios, o que possibilita a leitura de ambos os ados envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Outra atividade são as reuniões com a turma de alunos. Nela participam os docentes do curso, representantes e ex-alunos, que buscam apresentar e explicar a estrutura do curso, os mecanismos de ensino e o perfil pretendido do futuro profissional. Já os Workshops de Graduação são eventos anuais, realizados após o encerramento do ano letivo, com todos os docentes dos cursos de graduação e tem como principal objetivo reunir e agregar o tema graduação entre os docentes vinculados ao curso de engenharia. São convidados todos os docentes do departamento ao qual o curso pertence, bem como alguns docentes de outros departamentos, mas, que ministram disciplina na engenharia. Trata-se de workshop realizado fora do local habitual de trabalho, durante um dia inteiro. Para cada evento é definido um tema

Como último destaque e proximidade com a atividade da comissão de ensino do CCET é o modelo de Coordenação de Disciplinas que a Politécnicna adotou frente o trabalho com múltiplas turmas. Entendida como a necessidade de um professor responsável pela equipe de professores que vão ministrar uma mesma disciplina durante o período letivo. Além da coordenação dos docentes da disciplina em comum, o coordenador de disciplinas deverá interagir com os representantes discentes de várias turmas zelando pelo encaminhamento e cumprimento das disciplinas previamente planejadas.

Os autores concluem com resultados significativos para a atividade docentes. Ressaltam que o sucesso está relacionado ao grau de envolvimento de docentes e representantes discentes para que as discussões sejam subsidiadas por diferentes pontos de vista.

Já o trabalho de Christiane Brisolara de Freitas com o grupo de projeto pedagógico, publicado no Cobenge de 2000, com título “Projeto Pedagógico: construindo a Engenharia Civil do século XXI – Implantação da Grade Curricular”, apresenta a implantação da nova grade curricular do curso de Engenharia Civil da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), cuja proposta gira em torno da ideia de que as ementas de disciplinas devem compor uma ementa da área. É um trabalho que apresenta os aspectos da implantação da grade e que originou com visão do profissional que se quer formar na universidade. A grade curricular foi dividida nas áreas de conhecimento da engenharia civil que são: 1. Área de construção; 2. Área de estruturas; 3. Área de geotecnia; 4. Área de saneamento; 5. Área de transportes e 6. Área de Expressão gráfica.



Apesar de ter iniciado em 1999 o resultado obtido é positivo. A implantação vem sendo feita semestre a semestre. Quanto as barreiras apontadas tem: a necessidade de mudança da mentalidade dos professores, o despreparo administrativo (relações trabalhistas sofrem mudanças), e o deslocamento da responsabilidade do professor para com a disciplina, agora para toda uma área de conhecimento. Mudança de paradigma nas esferas professor/universidade e professo/ aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CCET busca desde 2013, de forma descontínua, porém, presente nas discussões de conselho de centro, a melhoria e manutenção da qualidade de ensino de seus cursos de graduação. É corrente a preocupação com a preparação do aluno desde seu ingresso até sua formação. Conseguiu-se ao final do ano de 2015 a reativação da Comissão dedicada às discussões acerca da qualidade e estruturação dos cursos deste Centro. Destas reuniões três subcomissões foram criadas e as discussões giram em torno de três núcleos distintos, mas, completares e inter-relacionados que tratam da grade curricular, da adequação das DCN e da coordenação de disciplinas.

Reflete nas atividades da comissão e encaminhamento feito pelo grupo de professores que voluntariamente se reúnem todo o fundo da gestão da qualidade. É visível que há uma busca de melhoria dessa qualidade mediante os recursos – humanos e materiais – disponíveis. Pelas pesquisas feitas para subsidiar essa discussão fica claro que o tema não é objeto de pesquisa, discussão e propostas apenas no âmbito do CCET da UFSCar, mas, o faz presente em várias instituições de ensino. Haja vista a exposição dos casos anteriormente.

Este trabalho não esgota o tema e também não delimita as atividades da Comissão de Ensino do CCET, mas, elucida que há formalidade nas discussões atuais bem como há estruturação e registro de forma a melhor gerir a situação e buscar melhorias nos cursos. Apenas uma esfera fica fora dos parâmetros da qualidade total bem como do CCET frente as duas instituições trazidas na discussão, que é a participação discente.

Há participação discente no conselho de centro, mas, não o há na Comissão de Ensino. Entendo que é ponto a ser sanado em breve, que há inicialmente a preocupação de direcionar os esforços dos professores na busca de um entendimento e direcionamento comum dos trabalhos, mas, que não está descartada a participação do grupo diretamente relacionado e parte do processo ensino-aprendizagem.

Agradecimentos

Agradeço à UFSCar pelo espaço de crescimento e desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. À Diretoria e, especialmente, à Diretora do CCET, Profa. Dra. Sheyla Mara Baptista Serra, pela motivação, apoio e credibilidade. À minha família pela estrutura e carinho, ao meu namorado pela paciência e companheirismo. Às minhas filhotas que sofrem a ausência e correria, Dakota, Lana e Lara e, à Nega. Amo vocês!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Maria do Socorro Macedo Vieira de; TONET, Helena Correa. Qualidade na Administração Pública. In: Revista de Administração Pública, v. 28, n. 2, 1994. Pag.137 a 152. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8481/7224>, acesso em 15/09/2015.



CUGNASCA, Paulo Sergio; ALMEIDA JUNIOR, Jorge Rady de; CAMARGO JUNIOR, João Batista. Modelo de Qualidade aplicado a um curso de engenharia com múltiplas turmas. Abenge Revista de Ensino de Engenharia. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/SP-1-11898249814-1119046379037.pdf>, acesso em 28/01/2016.

FREITAS, Christiane Brisolara de; AZEVEDO, Eduardo A. de; FONSECA, Léo K.; CONRADO, Margareth T.; MARTINS, Maria Luisa C. Projeto Pedagógico: construindo a Engenharia Civil do século XXI – implantação da grade curricular. Abenge Revista de Ensino de Engenharia. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/357.PDF>, acesso em 28/01/2016.

MENDES, Glauco Henrique de Sousa. Gestão da Qualidade. In: NANTES, José Flávio Diniz; MENDES, Glauco Henrique de Sousa (Org). Gestão de Organizações Públicas: planejamento, organização e gestão da qualidade. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

PIRES, José Calixto de Souza; MACÊDO, Katia Barbosa. Cultura Organizacional em organizações públicas no Brasil. In: Revista de Administração Pública, v. 40, n. 1, 2006. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6805/5387>, acesso em 10/11/2015.

SANTANA, Pedro Leite de. Qualidade de Ensino: para além de um discurso metodológico. Abenge Revista de Ensino de Engenharia, v. 22, 2003. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/PRP226.pdf>, acesso em 28/01/2016.

EXACT SCIENCES AND TECHNOLOGY CENTER EDUCATIONAL COMMISSION (CCET / UFSCAR) AND COURSES OF EDUCATION QUALITY

***Abstract:** This work presents a systematic way the Commission's activity CCET Teaching relating it to the Quality Management. The committee began the work in 2013, but only in 2015 restructured itself and seeks to continue an ongoing and continuous way the development of a quality undergraduate education and in accordance with current regulations - federal and the institution itself. It is also the intention of this committee to implement the Disciplines Coordination. Corroborate this discussion experience of Politécnica of USP and UCPel.*

***Key-words:** Teaching quality; basic cycle; continuous reflection.*