



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ELISIANE MACHADO LUNARDI

**QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Porto Alegre

2012

ELISIANE MACHADO LUNARDI

**QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2012

2012 Elisiane Machado Lunardi

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

L96 1q Lunardi, Elisiane Machado
Qualidade da Gestão Pedagógica no Curso de
Pedagogia / orientação por Prof^ª. Dr^ª. Marília Costa
Morosini. – Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade
Católica Do Rio Grande do Sul, 2012.
262p.

1. Educação Superior 2. Pedagogia 3. Gestão
Pedagógica 4. Formação de Professores
I. Título II. Morosini, Marília Costa

CDU 371.13

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728

ELISIANE MACHADO LUNARDI

**QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA
NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Marília Costa Morosini, Prof^a. Dr^a. – PUCRS

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof^a. Dr^a. – PUCRS

Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof^a. Dr^a. – UFSM

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Prof^a. Dr^a. – UFSM/UNIFRA

Dedico este trabalho aos meus filhos e ao meu marido:

Aos meus filhos,

Gabriel, Pietro e Laura!

*Dedico, com todo meu amor,
a conclusão deste trabalho a vocês.*

Ao meu marido

Nilson! Companheiro incansável na minha trajetória pessoal e profissional.

Essa conquista também é sua!

AGRADECIMENTOS

Se estivesse sozinha, essa tese não teria sido gestada e materializada. Ela tem uma trajetória que envolve família, amigos, colegas, instituições, professores e alunos. Por isso, registro meus agradecimentos às pessoas e às instituições que, nas suas singularidades, ajudaram-me, acompanharam-me torceram por mim, foram parceiras na caminhada para a realização deste sonho. A todas elas, minha gratidão.

Ao meu marido Nilson, pela cumplicidade no amor, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio em todos os meus empreendimentos. Com sua ajuda, a conquista deste sonho tornou-se possível.

Aos meus filhos Gabriel, Pietro e Laura, pelo carinho, cuidado, compreensão, e pela partilha diária de sonhos, anseios e alegrias. Obrigada por existirem, perdoem-me pela impaciência, pelo isolamento e pela ausência no período de interlocução e escrita deste estudo.

Aos meus pais, Edemar e Evanildes, vocês me ensinaram a gestar a vida, mediante o exemplo de luta, força coragem e integridade. Obrigada por acreditarem em mim e terem iniciado tudo isso!

A meu irmão Sandro, minha irmã Eliane, meus sobrinhos e demais familiares, solidários e orgulhosos de minha trajetória acadêmica.

À Dora, minha secretária incansável, pela dedicação e cuidado com minha casa e meus filhos.

À Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini, orientadora interlocutora do meu desenvolvimento científico, profissional e pessoal. Obrigada pelo carinho, pelo acolhimento, pelo estímulo e pela confiança na realização desta pesquisa. Conhecê-la foi uma oportunidade ímpar em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes, obrigada pela leitura crítica da tese, pelas valiosas contribuições a este trabalho. Pesquisadora exemplar, pelo afeto, pelo exemplo de vida e amor à docência. Tê-la como professora, amiga, e “companheira de travessia”, nesse processo, foi um privilégio!

À Prof^a. Dr^a. Silvia Maria de Aguiar Isaia, pelo carinho e disponibilidade em aceitar participar da Banca Examinadora desta tese nesse momento importante de minha trajetória profissional.

À Prof^a. Dr^a. Marilene Gabriel Dalla Corte, “irmã de alma”, por ter me acompanhado em mais um trajeto de estudo, pela problematização constante e interlocução científica, especialmente, pelo exemplo de integridade, afetividade e dedicação profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, pelas aprendizagens que me proporcionaram e pelas contribuições teóricas que enriqueceram essa pesquisa.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, Anahí e Patrícia, pelo atendimento gentil e atencioso aos pós-graduandos.

Ao Centro Universitário Franciscano/UNIFRA, pelo apoio institucional – que generosamente consentiu com o desenvolvimento do estudo – Gestores e Professores do Curso de Pedagogia – sujeitos da pesquisa que aceitaram contribuir na proposta deste trabalho e, portanto, foram parceiros com suas percepções, concepções e relatos relacionados à gestão pedagógica de seus saberes e fazeres no Curso de Pedagogia.

À Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, Campus Carazinho, Canoas e Santa Maria pelo apoio institucional - que se constituiu em espaço e lugar de aprendizagem em meus estudos acerca da educação superior. Aos gestores, colegas e alunos meus profundos agradecimentos.

À prefeitura Municipal de Santa Maria pelo apoio e concessão de Licença Qualificação para realização deste estudo.

Aos amigos e aos colegas de profissão, pelo compartilhamento de saberes e fazeres na trajetória desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Gosto de ser gente, porque como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que é herdado geneticamente e o que é herdado social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

(FREIRE, 1996, p. 53)

RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, do PPGEdu/PUCRS e faz parte do conjunto de trabalhos e pesquisas produzidos no CEES – Centro de Estudos em Educação Superior/PUCRS. Tem por objetivo geral reconhecer os indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica do Curso de Pedagogia de uma IES comunitária de Santa Maria, RS. Os objetivos específicos consistiram em: Identificar quais dimensões e indicadores que estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia; identificar concepções de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia; realizar entrecruzamento entre gestão pedagógica e qualidade na educação superior. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso do Curso de Pedagogia de uma IES comunitária, Os sujeitos alvo da pesquisa foram dezesseis (16) professores, entre eles uma (1) gestora da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), duas (02) gestoras e docentes do Curso de Pedagogia. Os aportes teóricos ancoram-se, principalmente, em autores como: Morosini (2001; 2003; 2004; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010), Isaía e Bolzan (2008; 2009, 2010), Juliatto (2005), Libâneo (2000; 2006), Pimenta e Anastasiou (2002; 2010), Tardif (2000, 2002, 2012), Rios (2008; 2010), Zabalza (2004), Gauthier (1998), Cunha (2002; 2004; 2006; 2010). A análise dos dados referenda a seguinte tese: a gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia está relacionada às trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais. Entre as dimensões encontradas, destacam-se: trajetórias docentes e desenvolvimento profissional – sólida formação, formação continuada, produção docente, diferentes saberes e fazeres docentes e valorização profissional; cultura organizacional da IES - regime de trabalho, reuniões administrativo-pedagógicas, organização de atividades no curso, infraestrutura da IES, atendimento à comunidade; atuação docente - protagonismo docente; compartilhamento de saberes e fazeres, gestão participativa, inovação e ética; gestão da aula no Curso de Pedagogia; planejamento de ensino, indissociabilidade entre a teoria e prática, diversidade e valorização das diferenças, atividades, interdisciplinaridade e avaliação formativa. Assim sendo, a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA está ancorada em uma pedagogia institucionalizada, e, ao mesmo tempo, ao saber e fazer de cada professor. No entrecruzamento dos diferentes contextos, a gestão pedagógica vai sendo constituída do coletivo para o individual, e vice versa, a partir de um movimento simultâneo de inter-relação entre trajetórias docentes, cultura organizacional da IES e da atuação de professores formadores no Curso de Pedagogia observadas as políticas públicas nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Qualidade. Gestão pedagógica. Educação Superior. Pedagogia. Formação de professores.

ABSTRACT

This study inserts itself on the research line "Formation, Policies and Practices in Education" from the PPGEduc/PUCRS and is part of the set of works and researches produced in the CEES - Center for Studies in Higher Education/PUCRS. It has as main objective to recognize the indicators of quality related to the pedagogical management of the Pedagogy Course of a Community Higher Education Institution (HEI) from Santa Maria, RS. The specific objectives consisted in: to identify which dimensions and indicators are related to the quality of pedagogical management of the Pedagogy Course; to identify concepts of quality of the pedagogical management in the Pedagogy Course; to perform intersection between pedagogical management and quality in the higher education. This study is a research with a qualitative approach, by means of a case study in a Pedagogy Course prior mentioned. The subjects target of the research were sixteen (16) teachers, including one (1) manager of Pro-rector Undergraduate (PROGRAD) and two (02) management and teachers of the Pedagogy Course. The theoretical contributions are anchored mainly on authors such as: Morosini (2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010), Isaia and Bolzan (2008, 2009, 2010), Juliatto (2005), Libâneo (2000, 2006), Pepper and Anastasiou (2002, 2010), Tardif (2000, 2002, 2012), Rivers (2008, 2010), Zabalza (2004), Gauthier (1998), Cunha (2002, 2004, 2006, 2010). Data analysis endorses the following thesis: the thesis that the pedagogical management of quality of the Pedagogy Course is related to formation trajectories and professional development, classroom management, organizational culture of HEI and of the course, in its relationships with national and international public policies. Among the dimensions found, it is possible to highlight: careers and professional development of the teachers – solid formation, continued formation, teaching production, different knowledge and practices of the teaching and valorization of the salary; organizational culture of the institution - work regime, administrative and pedagogical meetings, organizing of activities in the course, infrastructure of the institution, community service, educational performance - teaching role; sharing knowledge and practices, participative management, innovation and ethics; classroom management in the course of pedagogy - teaching inseparability between theory and practice, diversity and valuing of the differences, interdisciplinary activities and formative assessment. Therefore, the quality of the pedagogical management of UNIFRA Pedagogy Course is anchored in institutionalized pedagogy, and at the same time, to knowledge of each teacher. In the intersection of different contexts, the pedagogical management is being formed based on from the collective to the individual, and vice versa, based on a simultaneous movement of interrelation between teaching trajectories, organizational culture of the HEI and the performance of teacher educators of the Pedagogy Course observed the national and international public policies.

Keywords: Quality. pedagogical Management. Higher Education. Pedagogy. Teacher's formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.....	51
Figura 2 – Localização do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA disponível em http://www.unifra.br/50anos/localizacao.asp	126
Figura 3 – Fachada lateral Centro Universitário Franciscano – UNIFRA – conjunto III disponível em: http://www.unifra.br/50anos/localizacao.asp	126
Figura 4 – Mapa conceitual do PDI 2008-2012-UNIFRA.....	137
Figura 5 – Representação gráfica do currículo do Curso de Pedagogia	158
Figura 6 – Matriz curricular do Curso de Pedagogia	164
Figura 7 – Dimensões e indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.....	179
Figura 8 – Dimensão trajetórias docentes e desenvolvimento profissional e indicadores de qualidade da gestão pedagógica	181
Figura 9 – Dimensão cultura organizacional da IES e indicadores de qualidade da gestão pedagógica	191
Figura 10 – Dimensão atuação docente no Curso de Pedagogia e indicadores de qualidade da gestão pedagógica.....	200
Figura 11 – Dimensão gestão da aula no Curso de Pedagogia e indicadores de qualidade da gestão pedagógica.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quando a Qualidade é referenciada em produtos.....	89
Quadro 2 – Quando a qualidade está referenciada em processos	90
Quadro 3 – Indicadores de Qualidade na Gestão da Educação Superior.....	95
Quadro 4 – Indicadores de qualidade identificados para a área da formação e desenvolvimento profissional.	98
Quadro 5 – Inter-relação da IES com os paradigmas de qualidade.....	142
Quadro 6 – Resumo e Distribuição da Carga Horária do PPC Pedagogia UNIFRA.....	165

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Idade dos pesquisados	54
Tabela 2 – Sexo dos professores atuantes no Curso de Pedagogia	56
Tabela 3 – Ano de entrada dos professores atuantes no Curso de Pedagogia	56
Tabela 4 – Experiência na educação superior/Educação Básica.....	57
Tabela 5 – Atuação dos professores Formadores na IES.....	58
Tabela 6 – Regime de trabalho dos professores.....	59
Tabela 7 – Atuação em projetos de pesquisa e extensão.....	61
Tabela 8 – Nível de Formação dos Professores	62
Tabela 9 – Área de Formação dos professores	63
Tabela 10 –Oferta de Curso de Licenciatura/UNIFRA, turno de funcionamento e situação legal.	143
Tabela 11 –Conceitos dos cursos de licenciatura obtidos no ENADE.	144
Tabela 12 –Vagas, candidatos e relação demanda/oferta no processo seletivo. ...	145
Tabela 13 –Matrículas nos cursos de graduação - regime regular.	146
Tabela 14 –Disciplinas que contemplam a dimensão prática da matriz do Curso de Pedagogia da UNIFRA.....	213
Gráfico 1 – Número de alunos matriculados no Curso de Pedagogia	147

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – QUESTIONÁRIO – Professores Atuantes no Curso de Pedagogia/UNIFRA.....	247
Apêndice B – Roteiro de entrevista gestora Pro-reitoria UNIFRA/Santa Maria - RS.....	252
Apêndice C – Roteiro de entrevista professores e gestores atuantes no Curso de Pedagogia/UNIFRA.....	253
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	254
Apêndice E – Termo de Confidencialidade	257
Apêndice F – Dados Portaria nº 808/2010 – MEC	258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ASPES	– Associação Pró-Ensino Superior de Santa Maria
CFE	– Conselho Federal de educação
CIEE	– Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE	– Exame Nacional de educação Superior
FACEM	– Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira
FAFRA	– Faculdades Franciscanas
FIC	– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição
FORPRODOC	– Formação de Professores e Docência
IES	– Instituição de Ensino Superior
IESALC	– Educação Superior na América Latina e no Caribe
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisa
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NDE	– Núcleo Docente Estruturante
OCDE	– Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	– Programa de Bolsa de Iniciação a Docência
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPC	– Projeto Político de Curso
PPI	– Projeto Político Institucional
PROGRAD	– Pró-Reitoria de Graduação
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	– Rede Sul Brasileira de Educação Superior
SCALIFRA-ZN	– Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte

- SINAES** – Sistema de Avaliação da Educação Superior
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- ULBRA** – Universidade Luterana do Brasil
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIFRA** – Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE PEDAGOGA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS.....	29
1.1 METAMORFOSE DA INFÂNCIA - VOOS DE BORBOLETA... PRIMEIRAS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA.....	29
1.2 O TEMPO PASSOU... DA MENINA A MULHER... A METAMORFOSE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	31
1.3 A METAMORFOSE DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA EDUCACIONAL A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL – CURSO DE PEDAGOGIA.....	32
1.4 A METAMORFOSE DA FORMAÇÃO CONTINUADA - PÓS-GRADUAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES – <i>UMA CAIXA COLORIDA TANTAS BORBOLETAS... AUTOFORMAÇÃO</i>	34
1.5 NOVAS METAMORFOSES POSSIBILIDADE E DESAFIOS NA FORMAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO... <i>VOOS DE BORBOLETA</i>	39
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	47
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
2.2 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	48
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE.....	65
3.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	65
3.2 POLÍTICAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	72
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E INDICADORES DE QUALIDADE.....	79
4 QUALIDADE E GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	93
4.1 QUALIDADE E GESTÃO PEDAGÓGICA.....	93
4.2 QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	96
4.3 GESTÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES.....	102
4.4 GESTÃO PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO DOCENTE.....	105
4.5 A GESTÃO DA AULA.....	117
5 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO SANTA MARIA/RS.....	125
5.1 CONTEXTUALIZANDO O CENTRO FRANCISCANO DE SANTA MARIA/RS.....	125
5.2 PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	151
5.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO: A GESTÃO PEDAGÓGICA INSTITUÍDA.....	156

6 GESTÃO PEDAGÓGICA E INDICADORES DE QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	179
6.1 TRAJETÓRIAS DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	180
6.2 CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	189
6.3 ATUAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	199
6.4 GESTÃO DA AULA	206
7 GESTÃO PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES.....	245

1 TRAJETÓRIAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE PEDAGOGA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

Nesse texto tenho o objetivo de descrever e os principais eventos em minha trajetória profissional, sem, contudo, desconectar a trajetória pessoal, além disso, busco refletir sobre eles. As lembranças e reflexões reconstróem esse caminho desde os primeiros anos de vida, tanto pessoal como escolar até o presente momento. Trata-se de alguns fatos que contribuíram para definir os meus saberes e fazeres docentes e que, sem dúvida, têm suas raízes na minha história de vida.

Ser professora há mais de 20 anos e, sobretudo, olhar o passado e compreender o quanto esse tempo está presente, mesmo que distante, é incrivelmente importante, porque neste bailar de movimentos construtivos da docência, venho me constituindo professora entre saberes e fazeres de ser pedagoga. Assim, corroboro com Alves (2000) quando escreve que "não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses".

Apresento, portanto, minha trajetória e revelo metamorfoses nos diferentes ciclos de minha existência para demonstrar o que me baliza e o que me conduziu a esta pesquisa de doutorado.

1.1 METAMORFOSE DA INFÂNCIA - VOOS DE BORBOLETA... PRIMEIRAS REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA...

Borboletas amarelas, vermelhas, laranjas de cores cintilantes, num céu azul resplandecente minha infância... Distante infância... Perdidas memórias... Felizes tempos!! Menina de cabelos claros corria entre os verdes campos cantarolando versos com o voo mágico das borboletas. Magia, sonhos e liberdade fizeram parte de minha infância. Vivi meus primeiros sete anos longe da escola, mas perto de uma natureza exuberante no norte do estado do Paraná, cresci em um sítio ao lado da reserva Nacional do Parque Iguaçu. As primeiras representações do fenômeno da docência foram despertadas pelas histórias de minha mãe que um dia sonhara em ser professora. Na minha imaginação de criança, inventava a escola com alunos imaginários personificados por abóboras e espigas de milho que saiam em longas expedições investigativas a estudar borboletas, pássaros, formigas, flores, frutas... Lembro-me do cheiro da terra, do perfume das flores, do aroma das frutas e da brisa

do vento. Eu tinha uma coleção de espécies de borboletas, ficava o dia todo a observar o comportamento desses pequenos seres.

Na minha casa, só havia um único caderno, de capa verde, escrito com letras douradas “meu diário”, onde comecei a realizar representações gráficas da linguagem escrita estimulada pelo meu pai, meu primeiro mestre, trabalhador do campo, mãos calejadas, mas de uma alegria constante que incentiva a cada uma de minhas descobertas.

Quando criança eu não entendia porque minha mãe não lia livros, até o dia que compreendi que ela não sabia ler... Seu sonho tornou-se o meu sonho... Ser professora... Eu queria alfabetizar a minha mãe.

Assim, aos sete anos fomos morar na cidade de Céu azul no Paraná, onde cursei os anos iniciais no Grupo Escolar Leôncio Correa. Minha mãe sempre foi cuidadosa com minha aparência, uniforme impecável, camisa branca, gravata, saia azul marinho com duas pregas a frente, meias brancas e tênis “conga” nos pés, no cabelo duas colinhas com laçarote azul, sentia-me linda!!! No primeiro dia de aula, meu pai entregou-me para professora, sentei bem no fundo da sala, nem sequer me mexia, estava apavorada. A professora se aproximou... Vamos menina!!! Copie!!! Letras números, uma ameaça constante do apagador, resultado, não conseguia acompanhar a turma. Um dia, muito entediada, copiei tudo pela metade e como castigo a professora puxou meu cabelo e desmanchou os laçarotes de fitas que minha mãe havia feito com tanto esmero. Fui classificada como pertencente ao grupo dos com dificuldades de aprendizagem.

Em agosto, chegou a Prof^a. Glades. Ela foi minha segunda professora da primeira série, assumiu a turma de casos perdidos, aqueles que, por alguma razão, não aprendem, “os burros”. Ela, estagiária, aspirante à freira, jamais esqueci, a figura de noviça rebelde, vestia um hábito azul. Ela brincava de pular corda e subia nas árvores com seus alunos, visitava nossas casas, cantava e nos encantava com seu violão e voz doce. Ela era linda !!! Ainda tenho seu rosto em minha memória.

Assim, a jovem freira de dezoito anos, estagiária do curso normal foi capaz de despertar o interesse pelo mundo da leitura a partir da ludicidade e da fantasia, suas aulas eram mágicas e coloridas. Com seu esforço e alegria conseguiu ajudar a todos os casos perdidos, ditos “burros” que foram aprovados para segunda série. Essa experiência, que marcou minha vida, remete-me à reflexão de que proporcionar à criança forma própria de lidar com a linguagem e de atribuir significados é realizar a

sua experiência pessoal, única e intransferível numa escola que ajude aos seus sujeitos a oportunidade de poder brincar com um código que é arbitrário.

Desse modo, a prof^a. Glades propiciou-me a vivência de situações lúdicas, prazerosas, poéticas e criadoras pelos caminhos da leitura e da escrita sem medo do fracasso. É em busca dessa escola que faço a reflexão, não utópica, mas possível quando seus atores sociais podem compartilhar experiências num cenário em que a criança seja vista como produtora de cultura.

No entanto, ao longo dos anos, especificamente, nos anos iniciais, enfrentei muitas dificuldades de adaptação na escola formal, como aborda Alves (2004) há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas, eu me sentia o próprio pássaro na gaiola. Com o passar do tempo, aprendi a viver sob o controle das gaiolas, mas jamais esqueci a essência do voo que alcei nos meus primeiros anos de vida.

Sempre fui uma aluna dedicada, responsável e comprometida com o coletivo, é importante salientar que nunca fui muito boa com números, talvez não tenha tido bons professores de matemática, mesmo assim, tinha reconhecimento do grupo, na maioria de meus anos escolares era eleita líder da turma e cheguei a ser até presidente do grêmio estudantil e, desde então, a gestão faz parte de minha vida.

1.2 O TEMPO PASSOU... DA MENINA A MULHER... A METAMORFOSE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Em Santa Maria, Rio Grande do Sul aos 15 anos, prestes a cursar o “2º grau”, fiz a seleção no Instituto de Educação Olavo Bilac e fui aprovada. Passei a cursar, então, “habilitação magistério” no ano de 1982. Essa etapa de minha formação é marcada pela realização do sonho de infância que começava a tomar os rumos da prática docente com a alfabetização de minha mãe. Assim a problematização do analfabetismo exigiu-me um novo modo de pronunciar e modificação de mundo.

Nesse período, já tinha certeza da escolha profissional e passei a observar meus professores, suas posturas, seus saberes e suas maneiras de atuar. Assim, projetava-me no futuro, via-me naquela mesma sala como professora e isso me movia a persistir na busca de novos saberes. Ao término do curso, tinha pela frente

o estágio de um semestre nas séries iniciais, em que acabei realizando na Escola Municipal Irmão Quintino, em Santa Maria/RS. Um período de sonhos concretizados e de desafios profissionais intensos.

Ao término da Habilitação Magistério (atual Curso Normal), estava decidida, prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e fui aprovada na primeira turma de 1988.

1.3 A METAMORFOSE DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA EDUCACIONAL A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL – CURSO DE PEDAGOGIA

De fato, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Ancorada na reflexão da teoria sobre a prática, iniciei o curso de pedagogia-habilitação em pré-escola, no ano de 1988, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), assumi uma bolsa de monitoria pela Fundação Educar conveniada com a Prefeitura Municipal de Santa Maria, a qual tinha por objetivo inserir futuros profissionais nas escolas municipais de Santa Maria, mais especificamente nas turmas de pré-escola. Nesse trabalho, tive a oportunidade de realizar atividades de interação com as crianças, adquirindo as primeiras vivências de situações relacionadas às práticas docentes na rede pública de Santa Maria.

No ano de 1989, fui convidada a trabalhar com docência em uma escola da rede privada de ensino de Santa Maria com turma de pré-escola. Comecei, então, entender como a teoria pode estar diretamente relacionada à prática e, essa, transformada pela teoria. Sendo assim, a prática pode ser o ponto de partida para reflexão teórica, possibilitando a investigação, a reflexão e a ação fundamentadas em bases pedagógicas e epistemológicas, em que os conhecimentos são construídos através das diferentes representações docentes que desencadeiam a qualidade da gestão pedagógica dos professores nos diferentes contextos em que atuam.

Em 1990, participando das disciplinas de Metodologia das Artes Plásticas e Metodologia das Artes Dramáticas do curso de Pedagogia da UFSM, comecei a participar do projeto de pesquisa intitulado *Passa-Passará uma Pré-escola*

*Necessária*¹, que buscava desvelar uma prática educativa embasada no ideário pedagógico liberal, com maior ênfase no ideário metodológico escalonovista reflexo da década de 30 a 50. Nesse sentido, busquei uma prática pedagógica escolar para viabilizar uma ação metodológica crítica. Essa pesquisa propiciou estudos e reflexões permanentes da prática educativa dos professores de Pré-Escolar da rede Municipal e de alunos e professores da UFSM/RS participantes e coordenadores do projeto.

Já graduada, no período de 1990 a 2000, assumi uma jornada dupla de trabalho: escolas privadas (zona central) e escolas municipais (zona urbana e rural). Com a necessidade de aprofundar meus estudos e qualificar minha gestão pedagógica, participei durante o período de 1997 a 2000, do projeto do CNPq/ PIBIC intitulado “*Reflexões Teórico-metodológicas Sobre a Prática de Ensino na Formação do Professor de Educação Infantil: Uma Abordagem Sócio-Histórica*”². O projeto teve por objetivo o fazer da docência através da pesquisa, tanto em nível de formação inicial, como em nível de formação continuada. Envolveu alunas pesquisadoras do curso de pedagogia da UFSM (atividades de prática de ensino e estágio supervisionado) e professora regente da Rede Municipal de Santa Maria/RS, na qual eu desempenhava docência com a turma de pré-escola na Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, Santa Maria/RS, num processo colaborativo pela investigação-ação educacional.

O trabalho proporcionou, na prática de ensino, reflexões teórico-metodológicas através de eixos temáticos constituintes da pesquisa da realidade numa abordagem sócio-histórica. Através da investigação-ação, a equipe de pesquisa [re]planejou os conteúdos sociais retirados da realidade sócio-histórico-cultural dos alunos aos conteúdos escolares, na intenção de aproximar os conhecimentos científicos ao contexto dos alunos.

Essa investigação começou em junho de 1997 e colaborou no desenvolvimento do processo de formação inicial (acadêmicas e professoras envolvidas), pois possibilitou aprofundar estudos qualificando a gestão pedagógica, principalmente no sentido de trabalhar com a realidade cultural concreta,

¹Este projeto foi coordenado e orientado pela Prof^a. Dr^a Ana Luiza Ruchel Nunes – Metodologia das Artes Plásticas e Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil – Metodologia das Artes Dramáticas, ambos professores do Curso de Pedagogia CE/UFSM, financiado pelo CNPq.

²Este projeto foi coordenado e orientado pelas Prof^{as}. Dr^{as} Ana Luiza Ruchel Nunes e Cleonice Maria Tomazzetti e bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq. Lisane Anes Romero/1997/1999, acadêmica do Curso de Pedagogia-CE/UFSM-RS.

tematizando questões do contexto em que se encontram os educandos, tendo na pesquisa a base teórica como sustentação de uma prática voltada para a conscientização dos envolvidos, os quais dão significado e vida aos conteúdos trabalhados.

A execução do projeto possibilitou o aprofundamento de teorias críticas e, principalmente, apontou uma alternativa concreta de se trabalhar com a leitura de realidade e vislumbrar possíveis processos de mudanças no contexto educacional. Motivou os demais professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, Santa Maria/RS, a se engajarem no trabalho; ampliando-se, assim, a proposta para 1ª a 8ª séries, na perspectiva sócio-histórica. Esse processo desencadeou a formação de profissionais do meio acadêmico e de professores já formados e que se encontravam nas escolas há algum tempo (formação continuada), buscando alternativas de solução através de processos colaborativos de formação do profissional em educação. Essa pesquisa transformou a escola em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento profissional docente, torna-se necessário, que os professores compreendam seu papel nas organizações educacionais, e que estas estejam “funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade” (NÓVOA, 1999, p. 17-18).

1.4 A METAMORFOSE DA FORMAÇÃO CONTINUADA - PÓS-GRADUAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES – *UMA CAIXA COLORIDA TANTAS BORBOLETAS... AUTOFORMAÇÃO.*

Josso (2004), referenda que a autoformação é um processo que possibilita ao sujeito o caminhar para si, na perspectiva do reconstruir-se e responsabilizar-se na relação com o outro e com o mundo. É uma ação educativa que o sujeito realiza na vivência de experiências com outros sujeitos, ou seja, unimos as dimensões subjetivas expressas nas espirais e a intersubjetividade que conduz à transcendência.

Assim, sentindo-me desafiada pela reconstrução do projeto político-pedagógico da escola, fiz seleção para o Curso de Pós-Graduação em Administração, Supervisão e Orientação Escolar, pela UFSM e, em 1999, iniciei meus estudos, sob a orientação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz – UFSM, com o

objetivo de compreender com propriedade teórica os processos democráticos de gestão educacional, assim como as implicações das políticas públicas e do papel dos gestores na construção e implementação das propostas pedagógicas das escolas. Esse período, compreendido em estudos, seminários, relatos, participação em eventos, estágios em escola de ensino fundamental e escola de ensino médio, resultou na produção e defesa do trabalho de monografia intitulado “A gestão democrática e a gestão escolar”. Foram estudos significativos que me fizeram acreditar, cada vez mais, que o professor deve envolver-se com o projeto político-pedagógico próprio e compreender as possibilidades e limites das políticas públicas.

No ano de 2000, fiz seleção e fui aprovada para cursar o mestrado em educação, justificando o meu interesse pela linha de pesquisa arte-educação, e apontando que a partir de minhas experiências profissionais em docência em Educação Infantil, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Ruschel Nunes – UFSM. Dessa forma, como compreendo a Pós-Graduação um espaço de ampliação das reflexões e ações educacionais, busquei no curso de Mestrado o aprofundamento. A escolha da linha de pesquisa em Práticas Educativas nas Instituições e da temática - Arte e educação - foi intencional, pois demarcou minha experiência como educadora na trajetória da docência em pré-escola. Nessa direção, realizei um trabalho reflexivo sobre a linguagem artística desenvolvida na classe de pré-escola com o seguinte tema: *A Função Reprodutora/Criadora da Linguagem das Artes Plásticas na Educação Infantil Pré-Escolar: Um Olhar na Prática Educativa sob o Enfoque Sócio-Cultural*.

Posso dizer que, até então, minhas expectativas com relação aos cursos de formação continuada em pós-graduação estiveram subsidiando a minha trajetória de professora, principalmente, no que diz respeito às angústias que me movem em distintas metamorfoses da profissão. Essas lembranças são muito presentes, pois são elas que compõem o repertório de saberes da docência e influenciam diretamente em muitas das formas com que se tratam as adversidades de ser professor.

A docência é entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (GAUTHIER, 1998, p. 28). Os saberes, afirma Charlot (2000, p. 62), são construídos em “uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação [...] como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens”.

Em 2001, foi minha primeira experiência no ensino superior, em que trabalhei com Curso de Pedagogia Noturno na UFSM com a disciplina de Metodologia de Ensino Pré-escolar I e II com o regime de docência orientada do Curso de Mestrado que me possibilitou uma reflexão da gestão pedagógica no ensino superior.

Em 2002, ainda atuando como gestora no município de Santa Maria e buscando espaço de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior (IES) com o objetivo de vivenciar experiências como professora formadora, fui convidada a iniciar minhas atividades profissionais em docência no ensino superior na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, na Cidade de Carazinho/RS, com os Cursos de Pedagogia e Educação Física Licenciatura Plena. Foi um ano desafiador com viagens semanais Santa Maria/ Carazinho! Em 2004, fixei residência em Carazinho/RS. Passei a trabalhar em regime integral na ULBRA, assumindo a coordenação do núcleo de desenvolvimento em Educação Infantil bem como a orientação de práticas de ensino e estágios supervisionados.

Assim, dediquei-me a estudar, rever meus conceitos, a ajustar-me à nova realidade e, principalmente, passei a compreender que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores formadores na medida em que se constituam como docentes reflexivos, capazes de assumirem com autonomia e responsabilidade o próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de sua gestão pedagógica qualificando o ensino superior. Tardif (2000, p. 13), corrobora no sentido de compreender a epistemologia da prática profissional como o "estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

De 2006 até a presente data, atuo no campus ULBRA/ Santa Maria com as disciplinas pedagógicas do Curso de Educação Física Licenciatura Plena para atender as necessidades de reformulação da grade curricular do curso e demandas das diretrizes curriculares para a formação de professores.

Na ULBRA de Santa Maria, além das disciplinas que comumente venho ministrando como docente: Organização do Trabalho Pedagógico, Pesquisa em Educação, Fundamentos da Ação I e II, Gestão e Currículo em ambientes Educativos, História da Educação e Metodologia do Ensino Superior em cursos de Pós-Graduação, entre outras, participo do grupo de estudos pedagógicos do Curso de Educação Física da ULBRA/Santa Maria/RS, bem como sou membro do Núcleo

Docente Estruturante (NDE), no qual busco auxiliar meus colegas de docência a planejar, articular e implementar a gestão pedagógica universitária a partir de um processo organizado, sistemático e auto-reflexivo envolvendo o ensino, a aprendizagem o currículo e a organização da IES.

Em 2010, novos desafios e possibilidades na compreensão da gestão pedagógica na educação superior. Em fevereiro, assumi carga horária na ULBRA/Canoas, RS, Curso de Pedagogia à Distância. Para atuar nesse cenário, realizei um curso de formação continuada ministrado pela IES, foram sessenta horas, momento em que aprofundei minhas reflexões sobre essa tendência no panorama educacional mundial, chamado “ensino híbrido”, que busca “combinar cursos/disciplinas presenciais configurando o *b-learning*³ (*blended-learning*).

Passei a questionar os espaços em que a aula acontece, bem como a incorporação das tecnologias digitais e de suas chances de concretização de experiências de aprendizagem não-presencial – a aula virtual. Oliveira (2008, p. 194), explica aula virtual como “[...] termo usado amplamente para designar qualquer relacionamento mediado ou potencializado pela tecnologia como produto de externalização de construções mentais no ciberespaço”. Foi um momento de muitos desafios e reconfiguração dos pressupostos pedagógicos e metodológicos no sentido de orientar o meu processo de gestão pedagógica no espaço da aula virtual.

Neste cenário, estive envolvida num movimento de construção coletiva em diferentes dimensões, entre o presencial e virtual, que diretamente estão conectadas. Como mostra a sequência a seguir: 1. Integrante do núcleo docente estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia à Distância/ULBRA; 2. Professora regente, responsável pelo planejamento e abertura de salas virtuais; 3. Produtora de materiais em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS); 4. Integrante da equipe de professores articuladores dos estágios curriculares supervisionados; 5. Articuladora do trabalho em redes com professores tutores (as) virtuais e professores (as) tutores (as) presenciais.

Primeiramente, percebi, que, também, nessa modalidade da educação superior existem dicotomias entre o que se quer fazer e o que se pode fazer; que há muita diferença entre a base de formação dos professores; que a formação pode

³ O e-Learning representa habitualmente a “educação e formação na World Wide Web”(Keegan, 2002, p. 10) podendo de igual modo ser designado como um tipo de ensino a distância (EAD) mediado por computador.

favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se constituam professores reflexivos-críticos capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, seja qual for o espaço de atuação. Assim, a [re]significação da prática pedagógica virtual enfatiza a necessidade de adotar uma concepção de gestão pedagógica alicerçada muito mais em uma nova prática de condução de aula virtual, que articule os avanços da tecnologia e os da pedagogia, ancorados pela proposta pedagógica, definida pelo seu conjunto de protagonistas do processo educativo.

No ano de 2011, foi aprovada em uma seleção de professores para o Curso de Pedagogia do Centro universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, RS. A partir do mês de fevereiro, passei a ministrar as disciplinas de: Pedagogia da Alfabetização I e II, Gestão Educacional, Estágios Supervisionados, Psicologia do Desenvolvimento e Orientação de Trabalho Final de Curso. Atuar no Curso de Pedagogia presencial, [re] colocou-me no cenário da educação básica de Santa Maria, através de: Curso de formação de professores da rede Municipal, Estadual e Privada da região, bem como inserção nas diferentes Instituições Educacionais a partir de supervisão de estágios supervisionados e Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

Nessa IES, o desenvolvimento profissional docente é uma das preocupações da Pró-reitoria de Graduação. Por isso, desde o ano 2000, busca a institucionalização de um espaço educativo, no qual são propostos encaminhamentos teórico-práticos que subsidiam e contribuem significativamente para o trabalho docente nas diferentes áreas de conhecimento a partir da formação continuada de professores formadores na educação superior. Assim, no *Programa Saberes*¹, tenho a oportunidade de refletir juntamente com professores sobre: desenvolvimento profissional docente; profissionalização docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino por meio de atividades e temas emergentes e de relevância; interdisciplinaridade; reflexões acerca da prática, avaliação, metodologia, entre outros temas.

A partir do mês de novembro do ano de 2011, no Centro Universitário Franciscano, além de professora atuante no Curso de Pedagogia passei a exercer a função de coordenadora de Curso. Nesse espaço de interlocução com a cultura

¹ Desenvolvimento de uma série de atividades que buscam a efetivação de um processo de profissionalização continuada dos docentes do Centro Universitário Franciscano- UNIFRA.

administrativa, pedagógica e financeira Institucional vivencio a articulação da gestão pedagógica.

Portanto, nos processos de metamorfose de saberes e fazeres, que me constituem da formação inicial à pós-graduação, ancorei a intenção da pesquisa de doutorado: investigar indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica, tendo por base as seguintes dimensões: trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

1.5 NOVAS METAMORFOSES POSSIBILIDADE E DESAFIOS NA FORMAÇÃO/TRANSFORMAÇÃO... VOOS DE BORBOLETA.

A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia da ação, de uma autonomia de pensamento, uma autonomia de nossas escolhas de vida (JOSSO, 2006, p. 12).

No que se refere à conquista progressiva da formação continuada ancorada na autonomia da ação, lembro-me de várias experiências em minha caminhada, para além da formação própria. Mas quero retratar, aqui, a contribuição de instituições e colegas de profissão, no sentido de estar socializando experiências em eventos de educação, por meio de pôster ou comunicações orais, bem como na organização de projetos de formação continuada da escola e IES onde interatuo, palestras em diversas instituições e municípios, organização de eventos educacionais.

A linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, nesse enfoque, justifica-se apropriada à proposição dessa temática de estudo, bem como faz a aproximação de seu objetivo primeiro com a minha história de vida profissional, considerando que ao estudar o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na construção do trabalho pedagógico, vivencio constante autoformação ancorada em princípios que potencializam transformações no processo de ensino e aprendizagem próprio e das instituições onde interatuo.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), junto ao Programa de Pós-Graduação, busquei interlocução com a linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, a qual objetiva estudar o fenômeno

do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, proporcionando elementos para tomada de decisões relativas a transformações no processo de ensino e aprendizagem. No momento da seleção, percebi que essa linha de pesquisa seria a mais apropriada para a consecução dos meus objetivos de pesquisa, porque nela seria possível fazer a aproximação com os meus processos formativos, considerando que ao estudar o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, vivencio constante autoformação ancorada em princípios que potencializam transformações no processo de ensino e aprendizagem próprio e das instituições formadoras. Ao escolher a orientadora a Prof^a.Dr^a. Marília Costa Morosini tive a intenção de aproximação com o ideário dos pressupostos e das políticas públicas voltadas à educação superior, bem como a qualidade da educação, o que foi bem significativo para a constituição de novos saberes junto ao meu repertório de pedagoga.

Então, a partir dessas experiências, essa pesquisa objetiva investigar indicadores de qualidade no ensino superior tendo como foco a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia de uma IES comunitária de Santa Maria, RS.

Nesse processo de aproximação ao tema – gestão pedagógica – a discussão dessa proposta de estudo parte da concepção de qualidade da educação superior para balizar indicadores agregados à formação e atuação dos professores formadores pedagogos. Nessa direção, passei a desenvolver a pesquisa de doutorado, que hora se apresenta, entendendo que a postura de pesquisadora exige constante vigilância, refletividade e clareza conceitual. Sob a perspectiva de que há informações ou concepções a serem investigadas, é preciso empreender esforços no sentido de questioná-las e desocultá-las, na tentativa da superação de velhos paradigmas educacionais, ainda presentes no cenário da educação superior.

Freire (1997) que nos fala em sua Pedagogia da autonomia da “boniteza de ser gente”, da beleza de ser professor “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”. Nessa perspectiva, as teias de minha formação e autoformação vão se tramando na constante procura com alegria beleza de ser gente.

A educação superior apresenta-se, hoje, como um campo de interesse da pesquisa educacional, considerados os debates e expectativas em relação a sua participação na configuração cultural e econômica do país. Um dos focos atuais de

realce é o trabalho docente, o qual se coloca como um espaço de professoralidade⁴ singular, merecedor de observação e análise.

A docência na educação superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam de interpretação, especialmente pelo contexto societário, assim como as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas da qualidade na atuação profissional dos docentes no ensino superior.

A relação qualidade – educação superior está intrinsecamente agregada à cultura estabelecida pelos cursos de formação, bem como repercute nos contextos educacionais em que os professores atuam. Examinar as questões que envolvem a formação e atuação dos professores, em especial na cultura organizacional da Instituição de Ensino Superior (IES) e nas práticas que qualificam a formação pretendida e a gestão pedagógica universitária, exige que se olhe sobre o viés do significado da educação na sociedade contemporânea.

Portanto, ao investigar indicadores que apontam para a qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia, busca-se examinar representações de docência no ensino superior, com o olhar criterioso nos aspectos da pessoa, do conhecimento, da técnica e do contexto, respectivamente ao ser, ao fazer e ao intervir que potencializam a qualidade da gestão pedagógica de professores formadores (GRILLO, 1998).

Parte-se do pressuposto de que a gestão pedagógica docente está inter-relacionada à formação e atuação profissional e, conseqüentemente, tem como aspectos fundantes e articuladores os saberes docentes (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2003); a gestão da classe e da matéria (GAUTHIER, 1998); as relações institucionais em nível macro e micro (ISAIA E BOLZAN, 2008; MOROSINI, 2008); a gestão da aula que envolve o planejamento, a metodologia e avaliação (ENRICONE, 2005; CUNHA, 1999; PIMENTA E ANASTASIOU, 2000; ZABALA, 2002) entre outros. Esses aspectos, se articulados, configuram-se como mecanismos desencadeadores e potencializadores de processos pedagógicos orientados pelas políticas e finalidades da educação

⁴ Processo que se orienta pela constante apropriação de conhecimentos saberes/fazeres próprios à área de cada profissão, para as quais a idéias de conhecimento compartilhado e redes de interação são imprescindíveis. Implica como também a sensibilidade do docente e pessoa profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco, ao processo de ensinar, de aprender, de transformar-se, e conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória ISAIA E BOLZAN, 2005, 2007a, 2007b).

superior e da instituição que envolve o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores, gestores e acadêmicos.

Para a educação superior, alguns balizadores ao conceito de qualidade são apontados, por Isaia e Bolzan (2008, p. 2):

[...] seu caráter interpretativo e valorativo, ambos ligados às dimensões sociais, políticas e históricas; sua dimensão docente, na medida em que são consideradas as estratégias voltadas para o desenvolvimento do processo de formação de alunos e professores, envolvendo empenho docente e discente nas tarefas acadêmicas, tendo em vista a relevância do que se aprende; seu caráter transformativo, levando em conta as demandas da sociedade; sua vinculação a decisões políticas, na medida em que o Estado participa da gestão educacional; sua dimensão micro englobando a trajetória institucional em todas suas instâncias e o processo especificamente pedagógico ou formativo dos professores.

Nesse sentido, a gestão pedagógica na educação superior constitui-se a partir do processo sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os professores, desde a formação inicial ao exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam as relações entre a teoria e a prática do professor da educação superior.

Para García (1999), a concepção de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma perspectiva de formação que priorize o caráter contextual e organizacional, direcionado para a mudança, superando a visão individualista das ações de aperfeiçoamento docente, apontado, portanto, para o compartilhamento de saberes e fazeres.

Sobre esse aspecto, Fullan apud García (1999, p. 27), enfatiza que o

[...] desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional continuo através da própria carreira [...] O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Assim, a representação de ser professor, considerando seus saberes e fazeres como pressupostos para a qualidade na gestão pedagógica universitária personifica-se nas práticas educativas no ensino superior e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores.

Enquanto processo multifacetário, a qualidade abrange “questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, contextual, sociocultural e política” (ISAIA

e BOLZAN, 2008, p. 551). Aproximar o conceito de qualidade à área da educação, em um sentido amplo, significa reconhecer que ela pode consistir num significante, com múltiplos significados, por meio de conceituações fundamentais, como de sujeito, sociedade, vida e educação, inter-relacionadas com ideias afins, de caráter mais global, assim como de caráter profissional.

Como professora pedagoga e, com base na trajetória profissional, em escola pública, assim como na educação superior atuando em Cursos de Pedagogia e diferentes licenciaturas, bem como cursos de Pós-Graduação, vivencio diversas representações⁵ dos saberes e fazeres docentes que estão diretamente relacionados à qualidade de gestão pedagógica na educação superior.

Então, tendo como foco a qualidade na gestão pedagógica, essa investigação priorizou o seguinte problema de pesquisa: Quais indicadores estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia?

Como hipótese de pesquisa apresenta-se a importância da indissociabilidade entre trajetória e desenvolvimento docente, cultura e organização do curso, atuação docente e gestão da aula enquanto dimensões que estão interligadas e influenciam diretamente na qualidade da gestão pedagógica de professores do Curso de Pedagogia.

Tendo por base a articulação ensino e pesquisa como balizadora desse estudo e a problemática de pesquisa que foram levantados, defende-se a *tese de que* a gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia envolve trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

Considerando o problema de pesquisa e a tese em foco, priorizou-se como objetivo geral reconhecer os indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica do Curso de Pedagogia de uma IES comunitária de Santa Maria, RS. Os objetivos específicos consistiram em: Identificar quais dimensões e indicadores que estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia; identificar concepções de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia;

⁵ Conforme diversos autores (ABRIC, 1994; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1975), é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, constituída de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permite ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos e práticas e justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e condutas adotadas.

realizar entrecruzamento entre gestão pedagógica e qualidade na educação superior.

Com essa perspectiva, investiu-se numa pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso junto ao Curso de Pedagogia da Universidade Comunitária de Santa Maria/RS, pontuando, um universo de representatividade de uma Instituição de Ensino Superior privada com respaldada trajetória histórica, no sentido de conhecer os pressupostos desse curso com relação ao seu contexto histórico e relações com as políticas educacionais nos aspectos legais, teóricos e práticos que balizam a estruturação, articulação e dinamização do respectivo curso, especialmente, no que se refere à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.

Sendo assim, esta tese está estruturada:

Nas *discussões introdutórias*, prioriza-se recordar a trajetória de professora pedagoga e entrelaçar às proposições desta pesquisa de doutorado em educação. Apresenta-se, portanto, o problema, os objetivos, a tese defendida e, de maneira geral, os procedimentos metodológicos concretizados.

No capítulo intitulado *“delimitação da pesquisa”*, apresenta-se e defende-se o aspectos metodológicos, bem como o percurso constituído da pesquisa. Aqui consta um marco situacional acerca dos sujeitos pesquisados.

A *“educação superior e qualidade”*, tema do terceiro capítulo, é abordado sob o enfoque das principais políticas educacionais e suas relações com a qualidade no movimento de mundialização e internacionalização. Discutem-se, especialmente, os indicadores de qualidade na educação superior e o Curso de Pedagogia.

No quarto capítulo, denominado *“qualidade e gestão pedagógica”*, apresenta-se uma discussão acerca de conceitos da gestão pedagógica na educação superior.

No quinto capítulo, denominado *“o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS”*, faz-se uma abordagem contextualizadora dessa Instituição de Ensino Superior confessional comunitária e do Curso de Pedagogia, com especial destaque à gestão institucional e à análise da Proposta Pedagógica desse curso.

“Gestão pedagógica e qualidade do Curso de Pedagogia”, assim denominado o sexto capítulo, apresenta-se os resultados e as análises da pesquisa em quatro dimensões de qualidade e seus respectivos indicadores [co]relacionados a gestão do Curso de Pedagogia.

Nas considerações finais, busca-se refletir acerca da “*gestão pedagógica de qualidade na educação superior*” a partir das inter-relações trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Aqui serão delineados os aportes teórico-metodológicos os quais encaminharam o percurso desta pesquisa. Para isso, busca-se princípios de natureza qualitativa os quais permitiram, com a maior clareza possível, focar o problema levantado pela pesquisa, bem como os objetivos dele decorrentes, já que a proposta partiu do olhar da qualidade da gestão pedagógica docente apontando indicadores de qualidade do Curso de Pedagogia sob a perspectiva do ser histórico diretamente influenciado por sua época, pelo seu meio sócio-cultural e político. Ludke & André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O enfoque qualitativo, segundo os autores, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado; explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas. Assim, a abordagem qualitativa faz a trama através do estudo de caso constituindo-se como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada numa visão de historicidade, totalidade e contradição. André (1995, p. 31) coloca:

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso, não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso se integrou aos interesses da pesquisa porque volta o olhar para o Curso de Pedagogia de uma IES comunitária de Santa Maria, RS. O trabalho de investigação foi realizado com base nos princípios de interação sócio-histórica entre a pesquisadora e professores dessa IES que aceitaram participar do estudo.

O estudo de caso teve por finalidade conhecer em profundidade aspectos definidos pelos “porquês” – atitudinais e “como” – organizacionais, evidenciando a unidade e a identidade própria do Curso e da IES. Constituiu-se em uma

investigação que adotou particularidades tendo por base situações específicas do contexto estudado em sua organização e articulação, ancoradas em concepções, opções e ações específicas da gestão pedagógica de professores do Curso de Pedagogia.

O estudo de caso, como modalidade da abordagem dessa investigação, integrou-se aos interesses da pesquisa, porque voltou-se o olhar para qualidade da gestão pedagógica Curso de Pedagogia, partindo do princípio de que o universo de totalidade constituiu-se por representatividade de uma IES comunitária, o Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, no município de Santa Maria – RS.

O caráter do estudo de caso desta pesquisa justifica-se pelo fato de que, segundo Chizzotti (1995, p. 102): “uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência”, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora; passo fundamental para a elaboração dos indicadores nesta tese.

Para Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ou seja, a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única, em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos e dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, como os dados precisando convergir em formato de triângulo, e, ainda como outro resultado, “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.” (YIN, 2001, p. 33). Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da educação.

2.2 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

O estudo de caso voltou o olhar para o contexto da gestão pedagógica de professores formadores do Curso de Pedagogia, partindo do princípio que o universo de totalidade se constituiu pela representatividade do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/UNIFRA. Os sujeitos alvo da pesquisa foram dezesseis

(16) professores, entre eles uma (1) gestora da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e duas (02) gestoras e docentes do Curso de Pedagogia; os demais pesquisados atuam na função de docentes no Curso de Pedagogia entre outros cursos. Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados pela pesquisadora, considerando alguns importantes instrumentos, os quais delinearão as ações de pesquisa.

A *análise documental* constitui-se numa técnica valiosa na pesquisa, pois auxiliou na obtenção de informações relacionadas à cultura organizacional da IES alvo da pesquisa, em especial, do Curso de Pedagogia. Também, oportunizou conhecer, configurar, identificar, descrever e analisar informações oriundas de documentos alusivos à gestão institucional e à acadêmica, Projeto Político Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político de Curso (PPC).

Entre outros documentos, foram relevantes as informações obtidas pela análise de Pareceres e Resoluções que regulamentam a formação de professores; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96; a Resolução nº. 1/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Portaria nº 808/2010 – Ministério da Educação e Cultura (MEC), que propõem e aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, entre outros.

Como instrumento de coleta de dados o *questionário*, nessa investigação, visou-se recolher informações gerais para, posteriormente, encaminhar para a definição de um grupo representativo da população em estudo IES. Nessa perspectiva, optou-se pela estruturação de um *questionário misto* em que foram propostas séries de questões abertas e semi-abertas que abrangeram as dimensões de interesse da pesquisa, não houve interação direta entre pesquisadora e pesquisados.

O *questionário* apontou dados quantitativos acerca da temática de pesquisa, assim como possibilidades para aprofundamento no momento das entrevistas. Desse modo, através da aplicação do questionário foi possível recolher informações que permitiram conhecer melhor as lacunas da temática, além disso foi possível obter uma visão mais abrangente, bem como, qualificar a entrevista.

As questões foram personalizadas e adequadas à pesquisa (APÊNDICE A), assim como foram desenvolvidas tendo por base três princípios básicos: o princípio

da clareza, o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor) (LIMA, 2004).

Para Lima (2004) as perguntas semi-abertas possibilitam ao pesquisador minimizar os efeitos indesejados das questões fechadas ou abertas. Nesse sentido, foi oferecida a oportunidade de o respondente escolher sua resposta, sem ser induzido a respostas que não correspondem à realidade dos fatos. Também, foram ofertadas questões abertas aos respondentes com a finalidade de potencializar respostas livres sem direcionamento da pesquisadora. A intenção é visualizar as percepções e concepções dos pesquisados acerca dos fatos e vivências próprias a cerca da qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.

Para Mazzotti (1999, p. 147), a realidade é “socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seus significados se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias.” Entretanto, é relevante selecionar procedimentos metodológicos e campos teóricos, pois podem ser proveitosos e trazer vantagens para a compreensão do problema em questão.

No sentido de aprofundamento e apreensão do problema, optou-se pela entrevista *semi-estruturada* como instrumento para a coleta de dados junto aos professores e gestores da IES a investigada. Para Triviños (1992, p.146), a *entrevista* “[...] valoriza a presença do investigador e, também, oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A escolha por essa “técnica de pesquisa” teve o interesse em propiciar a reconstituição de fatos, acontecimentos, o relato de experiências que são desencadeadoras nas representações que configuram a gestão pedagógica universitária de professores formadores e podem apontar indicadores de qualidade da educação superior do curso de pedagogia da IES parceira na pesquisa.

Com a finalidade de não perder informações valiosas e relevantes à pesquisa, foi utilizado o *diário de campo* em todos os momentos de investigação, reportando para os contatos e entrevistas. Ludke & André (1986) colocam que o diário de campo se pode captar uma variedade de informações que não são obtidas por meio de perguntas, uma vez que as anotações do observador registram subjetividades no contexto com a consequência de que elas representam, apenas, uma das visões

possíveis da realidade investigada, já que não é possível esquecer-se de que cada realidade é bastante complexa e está em constante transformação numa totalidade histórica.

Os dados coletados para análise e interpretação foram levantados, considerando as categorias de análise provenientes dos problemas e objetivos desse estudo como foco na qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia. Tais dados foram verificados, descritos, analisados e refletidos não em um sentido fechado, mas sob as dimensões de análise que sinalizaram indicadores de qualidade de gestão pedagógica do Curso de Pedagogia representadas na figura (1) abaixo:

Figura 1 – Dimensões de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.



Para elucidar melhor a temática da pesquisa, sinaliza-se conceituações considerando os referenciais já explicitados no contexto conceitual e na abordagem da investigação desse estudo, o que constitui a interpretação de dados por meio *análise de conteúdo*.

A proposição do método de análise de conteúdo, nessa pesquisa, refere-se à decomposição do discurso e à identificação de representações dos sujeitos alvo desse estudo. Para tanto, a categorização dos fenômenos buscou analisar o conteúdo de planos institucionais, (PDI, PPI e PPC), bem como, dados dos

questionários e entrevistas de professores e gestores. O cruzamento desses dados tornou possível a [re]construção de significados voltados para uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade considerando os indicadores de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia.

Para Bogdan & Bikken (1994), a análise de conteúdo está ancorada num paradigma interpretativo e, sobretudo, pressupõe a definição clara do que se quer analisar e do que se entende por cada unidade de análise em suas concepções e ações, fins, meios, condições e contexto.

A análise de conteúdo, nessa pesquisa, utilizou-se de procedimentos sistemáticos de descrição e análise das informações traduzidas por mensagens, falas, indicadores (quantitativos e qualitativos), dados de documentos, entre outros, os quais potencializaram a apreensão e aproximação de fontes fidedignas de conhecimentos relacionados aos problemas e aos objetivos propostos à temática em estudo.

Bardin (2008) se refere à análise de conteúdo em três fases essenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase da pré-análise, é preciso estabelecer um programa de trabalho com procedimentos bem claros e definidos, apesar de flexíveis; a segunda fase, de exploração do material, diz respeito à realização propriamente dita das definições anteriores; a terceira fase, do tratamento dos resultados, o pesquisador a partir dos resultados brutos irá selecioná-los e significá-los em suas reais contribuições e validade.

Trivinos (1992, p. 160), com base em Bardin, conceitua análise de conteúdo como sendo

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

Assim sendo, a análise de conteúdo não deve obedecer a etapas rígidas, porém, necessita rigor científico no que se refere à demonstração dos dados coletados e analisados, pautando-se em princípios de ética, transparência, respeito e valorização à temática, aos sujeitos e contextos investigados.

Os elementos em estudo nessa pesquisa se caracterizaram em categorias de análise que se constituíram pela junção de pequenas unidades ou fragmentos dos

dados oriundos de documentos, do discurso manifesto como palavras, expressões, frases ou, também, concepções alusivas a temas em estudo (LAVILLE & DIONNE, 1999). Assim, no decorrer da pesquisa de campo surgiram categorias de análise, as quais se constituíram em unidades básicas que nortearam a investigação criteriosa, pressupondo análise e interpretação. As categorias de análise abrangem elementos gerais e específicos com características afins relacionando-se entre si.

Com base em Minayo (1994, p. 70), “[...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações [...]”, percebe-se que trabalhar com categorias gerais e específicas pressupõe agrupar elementos e ideias, formular hipóteses e expressões em torno de conceitos significativos relacionados à pesquisa do nível macro ao micro, tendo como ponto de partida o que é elementar e como ponto de chegada as especificidades que elucidam a temática em questões singulares, complementares e substanciais.

Para Moares (2007, p. 143), “[...] a análise de conteúdo investe tanto em descrições como em interpretações [...]”. A descrição, nessa perspectiva de análise, é uma etapa importante e necessária, mesmo que não se possa permanecer nela. As categorias construídas no processo da análise de algum modo envolvem tanto descrição como interpretação.

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos.

Reiterando, pode-se dizer que para o efetivo caminhar nesse processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24).

De posse dos dados coletados; por meio dos instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta de dados, realizou-se o intercruzamento a partir das evidências e o conhecimento teórico acumulado a respeito da temática da pesquisa, tendo por base as categorias de análise previamente apresentadas, assim como as que emergiram dos dados coletados. Essa interlocução foi produzida a partir da proposta teórica apresentada no contexto conceitual nesta pesquisa, o qual

possibilitou estabelecer relações entre as categorias de análise constituídas. “[...] para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (ANDRÉ, 1995, p. 48), considerando que o pesquisador vá além e que ultrapasse a descrição, no sentido de ultrapassar os dados e estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

A escolha do público alvo da pesquisa obedeceu a três categorias representativas de segmentos, bem como critérios: ser gestor - considerando como coordenadora do Curso de Pedagogia e pesquisadora em ambiente natural de trabalho, optou-se por escolher como gestor um representante da pró-reitoria de graduação (entrevista), uma vez que tem relação direta com a gestão administrativa, pedagógica e financeira dos cursos de graduação do Centro Universitário Franciscano/ UNIFRA; ser professor atuante no Curso de Pedagogia; ser gestor atuante no Curso de Pedagogia (coordenação de estágios, coordenação de trabalho final de graduação, coordenação do subprojeto de pedagogia PIBID/UNIFRA); ser representante dos docentes junto ao Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia (NDE). Também, observou-se a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

Para melhor organizar os dados coletados no primeiro semestre de 2012, e apresentar as contribuições, optou-se por não identificar os pesquisados pelos respectivos nomes, utilizando, então, da representatividade em conformidade com a situação de cada um junto ao curso. Ficou assim definido: Gestora A, Gestora B, subsequentemente; Professora A, professora B.

Na Tabela 1, verifica-se a faixa etária do grupo dos 15 professores pesquisados e atuantes no Curso de Pedagogia,

Tabela 1 – Idade dos pesquisados

Faixa etária	Nº de professores	%
20 a 29 anos	02	13,33%
30 a 39 anos	06	40%
40 a 49 anos	04	26,6%
50 a 59 anos	02	13,33%
60 a 69 anos	01	6,66%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Para Isaia (2009, p. 97),

A idade, fase ou etapa, por marcar porções do tempo vivido, não compreende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si, valores, crenças, convicções, estilos de vida. [...] a trajetória – seja pessoal, seja profissional – envolvem uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico.

Nesse sentido o grupo de pesquisados está representado por ciclos de vida diferentes, assim apresentados: um grupo de 20 a 29 anos (13,33%), em iniciação da carreira universitária, que para Isaia (2009) esse é um período em que os docentes se voltam para construção de novas ideias no mundo profissional pedagógico. Os grupos entre 30 a 39 anos (40%), 40 a 49 anos (26,6%) e 50 a 59 anos (13,33%) colaboram entre si no sentido de compreensão do exercício continuado da docência o de sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais e coletivas. Por fim, a representação do grupo de 60 a 69 anos (6,66%) envolve fase de envolvimento e produtividade acadêmica de ensino e extensão.

Nessa direção, o tempo serve de base para o processo de docência, pois os saberes, além de serem plurais (advêm de fontes diversas, como: família, escola, universidade), são, também, temporais, conquistados por meio das interações em diferentes situações ao longo da vida. Para a constituição tanto dos saberes, quanto do processo de construção da docência, o tempo é um dos elementos centrais (TARDIF, 2002). Os fundamentos do ensino se constituem na trama entre os saberes existenciais, sociais e pragmáticos. Portanto, as diferentes trajetórias profissionais e a diversidade de desenvolvimento profissional qualificam a gestão pedagógica de um determinado grupo de professores no sentido de perceber os enfrentamentos do contexto pessoal e profissional onde estão inseridos.

Na tabela dois (2), é visível a predominância de mulheres no Curso de Pedagogia, uma vez que a maioria do grupo pesquisado é composto pelo sexo feminino.

Tabela 2 – Sexo dos professores atuantes no Curso de Pedagogia

Pesquisados	Nº de professores	%
Masculino	02	13,33%
Feminino	13	86,66%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Os dados da tabela dois (2), masculino (13,33%) e feminino em sua maioria com (86%) comprovam as questões históricas de gênero que se perpetuam na profissão docente. Além de ultrapassar a questão quantitativa, que nos remete a quantidade de mulheres que exercem a profissão. O sentido feminino está presente em todos os espaços e práticas docentes mesmo quando esses cargos são ocupados pelo gênero masculino. Dessa forma, fica evidente que a profissão docente tornou-se feminina ao longo do tempo devido às atribuições sociais que ditam as práticas masculinas e femininas na sociedade.

Na tabela 3 visualiza-se o ano de entrada na IES dos professores atuantes no Curso de Pedagogia:

Tabela 3 – Ano de entrada dos professores atuantes no Curso de Pedagogia

Ano de contratação na IES	
1987	01
1994	01
2000	01
2005	01
2006	02
2007	01
2009	01
2010	02
2011	02
2012	03

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Na tabela três observa-se um movimento de rotatividade de professores na IES considerando a análise no ano de contratação de cada docente, ou seja, um (1) com contratação nos anos de 1987, 1994, 2005, 2007, 2009, dois (2) no ano de 2006 e 2010 a 2012 foram contratados sete (7) novos docentes.

Junto a esses dados foi possível levantar alguns fatores que estão relacionados à rotatividade de professores no do período de 2010 a 2012: número

de professores doutores aprovados em concursos públicos; [re]organização administrativa dos encargos docentes; atendimento pela IES ao Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regula a oferta da disciplina Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No ano de 2010 ocorreu a contratação de duas (02) professoras, 2011 (01) e 2012 uma (01). As quatro professoras são habilitadas em Educação Especial, três (3) com formação em LIBRAS que atuam nos cursos de graduação ofertados na IES e uma (1), atua nas disciplinas alusivas a Educação Especial no Curso de Pedagogia e demais cursos de licenciaturas.

Na tabela 4, visualiza-se a experiência dos professores atuantes no Curso de Pedagogia na educação superior e educação básica:

Tabela 4 – Experiência na educação superior/Educação Básica

Ensino Superior	Educação Básica
Professora A- 06 anos	Professora A- 13 anos
Professora B- 06 anos	Professora B- Sem atuação
Professora C- 25 anos	Professora C- 23 anos
Professora D- 03 anos	Professora D- 05 anos
Professora E- 03 anos	Professora E- 06 meses
Professora F- 25 anos	Professora F- 20 anos
Professora G- 06 meses	Professora G- 27 anos
Professora H- 06 anos	Professora H-15 anos
Professora I- 03 anos	Professora I- 07 anos
Professora J- 12 anos	Professora J- 25 anos
Professora L- 03 anos	Professora L- 03 anos
Professora M- 05 anos	Professora M- 03 anos
Professora N- 12 anos	Professora N- 04 anos
Professora O- 07anos	Professora O- 02 anos
Professora P- 15 anos	Professora P- 07 anos

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Na tabela 04, nota-se que dos quinze (15) professores atuantes no Curso de Pedagogia, apenas um (01) não tem experiência na escola básica, sendo que a maioria atua (ou) na educação básica e superior. Essa gama de experiência reflete constitutivamente no processo de construção da docência permeando aspectos que envolvem a relação e interação com outros sujeitos em lugares e tempos distintos, exigindo custos existenciais como “formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros” (TARDIF, 2002, p. 107). Assim, esse movimento que constitui o ser docente favorece assumir-se como tal para si, pois a ação docente é

“modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida, socialização e experiências profissionais. (TARDIF, 2002, p. 78), ser professor não acontece individualmente, esse processo é coletivo e colaborativo, a partir das relações e das oportunidades de reflexão sobre a própria ação.

A constatação do alto índice de professores pesquisados com experiência na educação básica e superior, corrobora o que predispõe a dimensão dois (02) *corpo docente* da Portaria nº 808/2010 – MEC, que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a qual sinaliza a experiência de docência na educação superior e educação básica como indicador de qualidade ao Curso de Pedagogia.

Pelo menos, 70% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior, bem como Experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Pelo menos 50% dos docentes têm três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010).

Esses dados estão relacionados com a gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, tanto no que tange as trajetórias docentes, bem como na formação de diferentes saberes fazeres da práxis pedagógica que se [re]configura nas experiências da educação básica e superior, o que se constitui um ponto forte no curso investigado.

A tabela 5 mostra a atuação dos professores formadores na IES:

Tabela 5 – Atuação dos professores Formadores na IES

Atuação na IES	Nº de professores	%
Curso de Pedagogia	04	26.6%
Curso de Pedagogia e outros Cursos	11	73,3%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Os dados da tabela cinco (05) mostram que, dos quinze (15) professores pesquisados atuantes no Curso de Pedagogia, apenas quatro (4) atuam somente no Curso de Pedagogia sendo que o restante (73,3%) atuam em outros cursos com

áreas afins. Além do Curso de Pedagogia, o Centro Universitário Franciscano oferta seis (07) cursos de licenciatura: Química, História, Matemática, Geografia, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa e Filosofia. As disciplinas referentes à carga horária pedagógica, conforme Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP Nº 1, de 8 de fevereiro de 2002, normatiza que a constituição de conhecimentos de ensino nas licenciaturas e o tempo dedicado as dimensões pedagógicas não será inferior a quinta parte da carga horária total do curso. Nesta perspectiva, atendendo essa demanda legal, os professores do Curso de Pedagogia ministram as seguintes disciplinas nos demais cursos de licenciaturas: Políticas Educacionais, Didática, Psicologia da Educação e Introdução à Educação Especial, e, essa interlocução de atuação em diferentes cursos favorece os processos diálogos de compreensão entre as diferentes áreas dos saberes e fazeres da atuação docente.

Na tabela 6 verifica-se o regime de trabalho dos professores atuantes no Curso de Pedagogia:

Tabela 6 – Regime de trabalho dos professores

Regime de Trabalho	Nº de professores	%
Integral	05	33,33%
Parcial	02	13,33%
Horista	08	53,33%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Na Tabela seis (6), dos quinze (15) professores pesquisados 33,33% são contratados em regime integral, 13,33% em regime parcial e o maior percentual 53,33% regime horista. Essa normativa é articulada pela Resolução Nº 01/2011 que regula as normas de encargos docentes do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

l) Encargos docentes incluem todas as atividades relacionadas a ensino (docência, estudo, planejamento, avaliação, orientação), pesquisa, extensão e gestão a serem desenvolvidas pelos professores contratados pelo Centro Universitário Franciscano.

Apesar de a IES estar envolvida em trâmites de construção e aprovação de seu plano de carreira, os aspectos relacionados à vida funcional e à carreira dos

docentes são regulados pela Resolução Nº 01/2011/UNIFRA, já que cada professor é enquadrado em um regime de trabalho: tempo integral (40H), tempo parcial (30h, 25h, 20h, 15h) ou horista que pode variar conforme a oferta de disciplinas.

No fragmento da Resolução Nº 01/2011/UNIFRA, visualiza-se as questões relacionadas à organização do tempo dos docentes na instituição:

O professor que não exerce atividades administrativas tem encargos definidos nos seguintes parâmetros: a) professore de tempo integral; no mínimo 20h semanais em disciplinas curriculares; b) professor em tempo parcial: 30h semanais no mínimo 18h em disciplinas curriculares, 25h semanais no mínimo 16h em disciplinas curriculares, 20h semanais no mínimo 12h em disciplinas curriculares, 15h semanais no mínimo 09h em disciplinas curriculares; o professor horista contratado, exclusivamente para atividades de ensino (ministrar aulas, orientar estágios e TFG), não é permitido assumir atividades de pesquisa, extensão e gestão.

A partir da distribuição de encargos dos professores pesquisados, verifica-se que apenas cinco (05) professores são contratos em regime integral e dois (02) em regime parcial. Isso dificulta a produção científica docente, sendo que dos quinze (15) professores atuantes no Curso de Pedagogia (08) são horistas e, conforme a Resolução supra citada, não podem assumir atividades de pesquisa e extensão. Esse fator limita a produção científica dos docentes do curso e no curso, conseqüentemente, na Instituição. Nessa direção, a Portaria nº 808/2010 – MEC, que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES, na dimensão dois (02) regula que:

Pelo menos 80% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso). A relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for menor ou igual a 30. (BRASIL, p. 8).

Portanto, cabe destacar, ainda, a fragilidade no regime de contratação de professores do Curso de Pedagogia em um percentual de 46%, na dimensão dois (02) – corpo docente prevista na Portaria nº 808/2010 – MEC que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES, que prevê o regime de trabalho e o número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral.

Na tabela abaixo, verifica-se a atuação e participação dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em projetos de pesquisa e extensão:

Tabela 7 – Atuação em projetos de pesquisa e extensão

Atuação em projetos	UNIFRA	Outras IES
Extensão	03	06
Pesquisa	05	08

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Dos 15 professores pesquisados, apenas três atuam em projetos de extensão no Centro Universitário Franciscano e cinco em projetos de pesquisa, todos com regime de trabalho integral e parcial. Os demais, seis (06), regime horista, participam de projetos de extensão em outras IES e, ainda, oito (08) participam de projetos de pesquisa vinculados a outras instituições, seja por vínculo acadêmico, no caso professores em formação em nível de doutorado em outras IES ou, ainda, por vínculo de pesquisa a outros grupos. É importante sinalizar que os dados mostram um número pouco expressivo de professores agregados a projetos de pesquisa e extensão nesta Instituição. Porém, observa-se movimento na produção científica na maioria dos professores pesquisados em virtude da diversidade de vínculos com instituições formadoras e trabalho.

Mais uma vez, verifica-se a repercussão do regime de trabalho dos docentes na relação ensino, pesquisa e extensão, o que torna necessária a [re]configuração nos regimes de contratação dos professores para fortalecer o desenvolvimento de processos formativos vinculados à tríade ensino, pesquisa e extensão e, portanto, qualificar a gestão pedagógica do curso.

Com o olhar na qualidade da dimensão dois (2) – corpo docente, prevista na Portaria nº 808/2010 – MEC, que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES, e que prevê a produção científica dos professores, verifica-se que o curso que possui excelência na produção científica conta com “[...] desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente”. Para qualidade na atuação dos professores é indispensável que a produção de conhecimento e, sua consequente divulgação ocorra por meio de

projetos articuladores: do ensino, da pesquisa e da extensão, aproximando mais a vida acadêmica da sociedade e contribuindo para que a instituição mantenha-se viva e em sintonia com o mundo que as cerca.

A tabela oito (8) demonstra o nível de formação dos professores atuantes no Curso de Pedagogia:

Tabela 8 – Nível de Formação dos Professores

Nível de Formação	Nº de professores	%
Doutores	03	20%
Doutorandos	05	33,3%
Mestres	06	40%
Especialistas	01	6,6%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Verificou-se que os dados alusivos à formação dos professores formadores estão relacionados a um grupo composto por doutores (20%), doutorandos (33,3%), mestres (40%) e especialistas (6,6%). É importante observar a fragilidade no número de doutores apenas três (03). Ao mesmo tempo, também aparece incentivo e investimento institucional na capacitação docente, visto que os dados mostram que 33% dos professores pesquisados estão cursando doutorado.

Ao relacionar a formação dos professores do Curso de Pedagogia, 20% doutores, à dimensão dois (02) – corpo docente, prevista na Portaria nº 808/2010 – MEC, quanto à titulação acadêmica do corpo docente, que pressupõe “Pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e, destes, pelo menos 50% são doutores.” Os dados apontam que atualmente, há um déficit de 30% conforme regulamenta a legislação pertinente ao número de doutores no Curso de Pedagogia, porém, à medida que os professores, que estão em capacitação em nível de doutorado (33,3%) finalizar seus cursos de formação, esse índice gradativamente atingirá 50% conforme Portaria nº 808/2010 – MEC.

A tabela nove (9) representa a área de formação dos professores atuantes no Curso de Pedagogia:

Tabela 9 – Área de Formação dos professores

Área de Atuação	Nº de professores	%
Pedagogia	07	46,6%
Educação Especial	04	26,6%
Ciências Sociais	01	6,6%
Filosofia	01	6,6%
Biologia	01	6,6%
Biologia e Pedagogia	01	6,6%
Total	15	100%

Fonte: Questionários dos professores (2012)

Verifica-se pelos dados que 46,6% sete (07) dos professores têm formação em Pedagogia e 26,6% quatro (4) em Educação Especial, Ciências sociais, Filosofia Biologia 6,6% e um (1) Biologia e Pedagogia 6,6%. O número de educadores Especiais é expressivo devido demanda da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que é ofertada para todos os Cursos do Centro Universitário Franciscano atendendo ao Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Verifica-se, portanto, que um percentual significativo dos pesquisados são pedagogos, o que repercute nos processos formativos no curso já, que a área de formação desses professores formadores está relacionada à área de atuação dos futuros professores.

Nos dados apresentados em relação ao corpo docente, fica evidente a vinculação da qualidade à avaliação, na medida em que as políticas públicas para a educação superior definem indicadores, critérios e instrumentos de aferição da qualidade institucional visando a sua publicização, o credenciamento e/ou credenciamento institucional, autorização e/ou renovação de autorização de funcionamento de cursos.

Portanto, a qualidade na educação superior precisa ser tratada com o olhar de desvelamento e de perspectivas, considerando que envolve aspectos legais, educacionais, culturais e, também, organizacionais, que estão engajados às políticas públicas vigentes no mundo e, conseqüentemente, no Brasil.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE

3.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Qualidade é definida no dicionário Houaiss (2011) como propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa; conjunto de traços psicológicos e/ou morais de um indivíduo; caráter, índole; característica inerente; característica comum que serve para agrupar (seres ou objetos); espécie, casta, jaez; grau negativo ou positivo de excelência. Dessa forma, discutir qualidade implica a ideia de comparação entre dois elementos em que um é melhor, pior ou igual ao outro.

O termo “qualidade”, do latim *qualis*, significa que tipo, que casta, que natureza, que caráter, etc.; no âmbito da educação também tem variado segundo o tempo e o meio. Segundo Bertolin (2007), no espaço da educação superior, a qualidade é inexoravelmente, reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades científicas. Portanto, no âmbito da educação superior, não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada.

Muitas são as respostas que têm sido atribuídas à pergunta: O que significa qualidade na educação superior? Ultimamente, o debate sobre a educação superior vem sendo focado na qualidade, na garantia de qualidade para a aprendizagem, formação e a educação, abarcando estruturas, os processos e os resultados educacionais (PAWLOWSKI, 2007; ADELSBERGER et al., 2008; SOMERS, 2010; MOROSINI, 2008).

Vários autores demonstram crescente preocupação com a educação, em especial, no que tange a sua melhoria no ensino superior. Nesse enfoque, Juliatto (2005, p. 19-20) diz:

Cresce no Brasil a preocupação com a qualidade da educação superior [...] A preocupação demonstra que se vê inadiável a necessidade de melhoramento imediato, o que demanda critério, proficiência e, mais que tudo, determinação e constância. [...] A preocupação com a qualidade da educação superior não ocorre apenas no Brasil. Ela existe como crescente desafio mundial.

Percebe-se a preocupação com a melhoria de qualidade da educação considerando que nas últimas décadas, no mundo inteiro, está acontecendo um movimento de internacionalização na educação superior e, conseqüentemente, está voltado para a qualidade da educação entendendo-a como pilar para a formação e atuação profissional.

Várias são as instituições, órgãos e entidades, preocupados com as ações de responsabilidade social da Universidade, voltados para que se instaure uma pedagogia universitária de qualidade no mundo. Órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO)² estão empenhados em questões e ações que priorizam a universidade socialmente responsável.

De acordo com Defourny e Cunha (2008, p. 292)

[...] a educação passou a ser considerada como fator preponderante no contexto de acirrada competitividade entre as nações, a questão da qualidade deslocou-se para a região central das políticas públicas. Não foram poucos os países que seguiram essa trilha e procuraram ampliar seus investimentos na área educacional. Seguiu-se essa mudança a necessidade de avaliar o seu desempenho. Dessa forma, sobretudo a partir dos anos 90, muitos países criaram sistemas de avaliação, como também organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE deram início a programas de avaliação em diversos países, estabelecendo escalas de classificação e divulgando escores e a posição de cada país.

Para Dalla Corte (2011), a internacionalização está presente no cenário da educação superior e, portanto, requer congregação com prioridades educacionais que apontam para a formação de competências, o controle do desempenho e, também, escores de competitividade.

Morosini (2008), ao tratar sobre a internacionalização da educação superior, no que se refere aos indicadores na perspectiva da qualidade do ensino e da pesquisa, sinaliza: “O impacto no ensino e na pesquisa tem como características: a visão que a qualidade está relacionada à responsabilidade e ao compromisso e contribui para o desenvolvimento de experiências de aprendizado de estudantes”.

² A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 1945, tem como objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. É um organismo das Nações Unidas. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo e para isso a UNESCO financia a formação de professores. A partir da década de 90 esta organização vem se preocupando também com a educação superior e, em 1998, realizou a Conferência Mundial de Educação Superior – CMES. No ano de 2009 a II CES foi realizada também em Paris, precedida por CRES – Conferência Regionais de Educação Superior, nos diversos continentes.

Também, a autora se refere às “[...] evidências do impacto da avaliação de qualidade sobre as práticas de ensino” (p. 262), que apontam, propriamente dito, prováveis indicadores de qualidade da educação superior:

Reformas no currículo, padrões mais altos e desenvolvimento de instrumento para avaliação de estudante, inovação em programas profissionais, programas melhores para instrutores e desenvolvimento em padrões e sistemas de promoção; grande consolidação da qualidade e crescimento da atenção dada a função ensino nas IES e nas comunidades acadêmicas, através de discussões sobre ensino, monitoria e implicações do ensino por ele mesmo [...] da informação para os professores sobre seus pontos fortes e fragilidades, situações diagnósticas de ajuda; discussão e mudança de valores desenvolvimento de sentido de pertença a uma IES e legitimidade daqueles que iniciaram a avaliação. (MOROSINI, 2008, p. 262).

Nessa direção, a implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da educação superior está relacionada a mudanças no processo ensino e aprendizagem, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo e o que precisa ser redimensionado para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o Curso, para a produção docente e discente, entre outros aspectos.

Sendo assim, pode-se defender que a qualidade no ensino superior, entre outras instâncias, tem como premissa: produção científica docente e discente; padrões de satisfação às necessidades dos sujeitos os quais a instituição está disponibilizando seus serviços; padrões mínimos os quais possam garantir que as necessidades sejam bem atendidas; aprimoramento dos ambientes, os processos de gestão e organização, o processo ensino-aprendizagem e as relações.

A relação qualidade na educação superior está intrinsecamente agregada à cultura estabelecida pelos cursos de formação, bem como repercute nos contextos educacionais em que os professores atuam. Examinar as questões que envolvem a formação e atuação dos professores, em especial na cultura da Instituição de Ensino Superior (IES) e nas práticas que qualificam a formação pretendida com o enfoque no eixo da gestão pedagógica universitária, exige que se olhe sobre o viés de um ensino eficaz. De acordo com Cabrera (2010) e Cabrera e LaNasa (2008), o ensino eficaz está relacionado ao que é capaz de produzir resultados demonstráveis em relação à aquisição de competências.

Segundo Sugumar (2009), a competência refere-se ao conhecimento, habilidades e atitudes que deverá ter durante sua carreira. Nesse sentido, a

docência no ensino superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam ser interpretados, especialmente pelo contexto societário, assim como as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas de boa qualidade na atuação profissional dos docentes no ensino superior. Para Rios (2001) e Braslavask (1999), a boa qualidade refere-se à competência docente com a capacidade de fazer com saber e com consciência dos resultados desse saber.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3º, parágrafo IX, propõe que a educação deve garantir o padrão de *qualidade*, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. Entretanto, não define claramente o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores.

A LDBEN, referindo-se ao ensino superior no Capítulo IV – Da Educação Superior, em seu Art. 43º, em vários parágrafos, explicita com mais clareza o entendimento de *qualidade*, através da caracterização de compromissos desse nível de ensino. Pela Lei, depreende-se uma posição que favoreça o desenvolvimento, pelo aluno, do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mesmo com os méritos dessa explicitação, os indicadores de qualidade apresentam grande complexidade, dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem implementados. Envolve condições subjetivas e, ao mesmo tempo, assumem positivamente a complexidade do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores envolvidos no mesmo. Entretanto, favorecem uma definição de padrões sujeita a lógicas políticas e econômicas conjunturais (MOROSINI et al., 2012, p. 04).

A qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que é ofertado que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, professores qualificados, bem preparados e dispostos a investir na aprendizagem dos alunos terão maiores condições de criar as situações necessárias para uma formação acadêmica consistente.

Para Tardif (2000, p. 13), é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". A sala de aula passa a ser o lugar privilegiado de mobilização e

construção de novos saberes que configurarão o fazer docente. As dimensões éticas e estéticas da gestão pedagógica dos professores passam a ser consideradas, pois essa prática implica construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino-aprendizagem produz.

García (1999, p. 26) conceitua a formação de professores:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquiram ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Tal processo exige ações auto, hétero e interformativas, pela construção e reconstrução conceitual, advindas do processo de compartilhamento. Então, o desenvolvimento profissional docente se delinea por demarcações de caminhos, considerando a sua finalidade formativa e as respectivas trajetórias pessoais, profissionais e institucionais, imbricadas nesse processo (ISAIA e BOLZAN, 2008).

Entrelaçar em uma pesquisa os saberes e fazeres de professores formadores pedagogos e as relações com a qualidade da educação superior significa desafiar a investigar a trajetória docente, com o olhar criterioso e investigativo nos pressupostos básicos e formativos dos professores.

Juliatto (2005, p. 79) expressa que

Os indicadores de qualidade têm de ser empregados com cuidado e para a finalidade para a qual foram criados. Eles não são medidas absolutas da qualidade. Eles são indicadores de qualidade singelos, mas significativos. Eles indicam e sinalam algo que até pode necessitar de maior elucidação e explicação. A ênfase deve ser dada aos indicadores como sinais ou guias que por certo, comportam valiosa informação.

O autor aborda, com ênfase, a questão quantitativa como norteadora e disseminadora de possíveis indicadores, mas aponta para a necessidade de uma abordagem qualitativa complementar para confirmar e qualificar efetivamente os dados obtidos. Entre várias concepções, Isaia e Bolzan (2008) reconhecem que os

indicadores são correspondentes sinais ou marcas, ao longo de determinado processo que se deseja avaliar.

Para tanto, é preciso estabelecer uma visão de conjunto que integre diversos aspectos que apresentam dimensão subjetiva e, portanto qualitativa, ao se refletir acerca de certa realidade. Assim, elege-se a expressão interpretativa de indicadores, sem ignorar a dimensão objetiva e quantitativa dos mesmos.

Destaca-se a qualidade sob três enfoques abordados por Morosini (2001, p. 90):

Alguns enquadram qualidade na concepção de isomorfismo, articulada à idéia da empregabilidade e à lógica de mercado. Outros a entendem como respeito à diversidade e para outros, ainda, a qualidade vem imbricada ao conceito de equidade.

A autora aponta três concepções de qualidade do ensino superior, as quais, certamente, são produzidas pelas expectativas e políticas de administração. Basicamente, sabe-se que, quando institucionalmente, opta-se por algumas práticas, se está mobilizado por questões jurídicas, de ordem legal, assim como pelo viés das políticas educacionais. Nesse sentido, é importante que se registre que os condicionantes paradigmáticos interferem nas concepções e práticas de avaliação institucional e, conseqüentemente, produzem indicadores que verificam a qualidade dos serviços, da aprendizagem, dos espaços físicos, do conhecimento [re]construído, dos recursos, entre outros aspectos.

Como aponta Morosini (2001), a qualidade isomórfica é sinônimo de avaliação, uma vez que está presente no processo de planejamento, na implementação das práticas pensadas, no controle e verificação das ações realizadas e dos resultados obtidos. Está conectada a tipos de padrões focados a sustentabilidade e empregabilidade, conseqüentemente, a políticas públicas voltadas para o mercado.

Cabe ressaltar que, para além dessas categorias de qualidade, Morosini (2001) também coloca que essas três perspectivas de qualidade estão inter-relacionadas, contrapondo a separação específica e nítida, ou seja, não existe uma tendência de qualidade numa IES, pois dependendo do momento e da situação a instituição adota uma sistemática ou outra, assim como pode estar mesclando as diferentes facetas paradigmáticas da qualidade do ensino.

Qualidade aplicada aos sistemas universitários corresponde a um conceito de construção social, local e internacional; pressupõe acordo entre atores; indicadores podem ser resultantes de processos de negociação. Qualidade e excelência podem se definir pelo conceito e missão das universidades (MOROSINI, 2008, p. 265).

A qualidade na educação superior, conforme Rios (2001), pode ser entendida sob quatro enfoques: qualidade da educação como competência técnica; qualidade da educação enquanto proposição e realização de atividades; qualidade da educação organizacional; qualidade da educação pela capacidade de articulação.

Rodrigues (2011) comenta que a qualidade:

[...] está vinculada à satisfação e à motivação, é indicada por uma infraestrutura adequada, por procedimentos administrativos, pela capacitação docente, pela avaliação e atualização constantes, formação profissional e crítica, produção e avanço do conhecimento, transformação social, valorização da pesquisa e da extensão (p. 51).

Sguissardi (2009) lembra que quando se fala em qualidade na educação superior, imediatamente se relaciona a “avaliação”, o que envolve, segundo o autor, o Estado Avaliador. Também, associa-se à competitividade e à empregabilidade. O autor, ainda, enfatiza que a qualidade no ensino na pesquisa sempre se traduziu na imagem pública construída pela Instituição, em resposta às demandas do Estado, das elites hegemônicas. Assim sendo, afirmar-se que o conceito de qualidade pode ser relacionado à eficiência e à produtividade de um lado; e de outro, seria relacionado à idéia acadêmica, integrando ensino-pesquisa-extensão (SGUISSARDI, 2009).

Nesse contexto, conforme o Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é preciso que as IES priorizem condições agregadas ao ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem; gestão; formação e condições de trabalho dos profissionais; ambiente físico; acesso e permanência dos alunos, entre outros aspectos.

Portanto, pode-se defender que a qualidade no ensino superior, entre outras instâncias, tem como premissa: produção científica docente e discente; padrões de satisfação às necessidades dos sujeitos

A qualidade na educação superior não se expressa simplesmente nem se esgota na relação entre insumos⁶ e quantidade dos produtos. Dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, éticas, políticas, econômicas, e tantas outras que constituem o humano, são co-essenciais no complexo fenômeno da qualidade educativa e a muito pouco deles cabe indicadores que se centram no formal, no burocrático e no operacional.

Nesse sentido, a Instituição de Ensino Superior precisa articular a organização e a condução de todo processo educativo, com critérios bem definidos para, sobretudo, saber aonde quer chegar, por que, com quem, e como vai se fazer isso acontecer, para que, efetivamente, esse processo seja legitimado pela gestão pedagógica dos professores para os quais a instituição está disponibilizando seus serviços; padrões mínimos os quais possam garantir que as necessidades sejam bem atendidas; aprimoramento dos ambientes, os processos de gestão e organização, o processo ensino-aprendizagem e as relações no contexto educacional.

O debate sobre a educação superior sinaliza a garantia de qualidade, para a aprendizagem, a formação e a educação, abarcando estruturas, os processos e os resultados educacionais (MOROSINI, 2008). Para tanto, é preciso compreender os processos da organização das políticas no Brasil que regulam a qualidade do ensino superior no âmbito nacional.

3.2 POLÍTICAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para a universidade, a dimensão de qualidade será compreendida a partir dos meios que ela utiliza para cumprir as suas finalidades, reforçando sobre maneira, a ideia de que a dimensão formal da qualidade aplica-se mais sobre bases quantitativas, ou seja, a instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada, possui regimento, estatuto, corpo docente, administradores e acadêmicos que são previamente selecionados.

Historicamente, o papel da educação superior vem assumindo

⁶ Os indicadores de qualidade da educação superior são calculados a partir de insumos decorrentes dos instrumentos do ENADE (prova e questionário do estudante), do Censo da Educação Superior (matrícula dos estudantes e informações do corpo docente, número de funções docentes, regime de trabalho e titulação) e dos programas de pós-graduação stricto sensu (matrícula dos estudantes e nota da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), MEC (2011).

desenvolvimento das sociedades. Dessa forma, a internacionalização do ensino, assim como a emergência de um mercado educacional globalizado em resposta aos desafios da globalização econômica, traz consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais.

O problema da qualidade envolve muito mais do que aspectos econômicos, pedagógicos e psicológicos, ou seja, ele é em si um problema de essência ideológica, pois envolve questões práticas, históricas e, sobretudo, questões de poder, em que do lado da universidade, a qualidade política pode ser visualizada enquanto um meio necessário que atua como elemento político e até politizador dos conteúdos das discussões institucionais.

Os processos de avaliação da qualidade da educação superior assumem, assim, a responsabilidade de identificar de que forma o ensino superior tem dado resposta à sociedade que o mantém. Portanto, percebemos que, o ensino superior, além da equidade e da acessibilidade (quantidade), deve também ser de qualidade.

De acordo com o Artigo 11 *Avaliação da qualidade nos anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*,

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, etc [...]. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional. b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos [...].c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, certos componentes são particularmente relevantes, principalmente a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal [...]. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos (UNESCO/CRUB, 1999, p. 29).

Sendo assim, a avaliação deve se prestar ao papel de avaliar quantitativamente e qualitativamente a educação, buscando a convergência de ambas para melhor intervir nos problemas educacionais que poderão existir.

O Decreto nº 3.860/2001 atribuiu ao INEP a responsabilidade de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das IES. Tal avaliação deve contemplar:

1) avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do SINAES;

2) avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens: a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; b) plano de desenvolvimento institucional; c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação; f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar; g) programas e ações de integração social; h) produção científica, tecnológica e cultural; i) condições de trabalho e qualificação docente; j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação.

3) avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores". O parágrafo 1º do Decreto nº 3.860/2001 determina que a análise das condições de oferta de cursos superiores seja efetuada "nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas", devendo considerar os seguintes aspectos: a) "organização didático-pedagógica"; b) corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho"; c) "adequação das instalações físicas, gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso"; d) "bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento (Decreto nº 3.860/2001).

De acordo com o SINAES³, uma das críticas mais constantes feitas às práticas avaliativas vigentes trata do uso de instrumentos aplicados a objetos isolados e que conduzem a uma visão parcial e fragmentada da realidade. Assim, eles não estariam dando conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e tampouco de uma instituição educativa.

Os indicadores propostos pelo INEP tratam dos três aspectos fundamentais regulamentados no Decreto nº 3.860/200:

- a *avaliação das instituições*, na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas,

3 Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>, acessado em 12 de novembro de 2012.

projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;

- a *avaliação dos cursos de graduação*, com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático – pedagógica;

- a *avaliação do desempenho dos estudantes* dos cursos de graduação, realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁴.

Para melhor interpretação desse grande conjunto de informações disponíveis, elas foram subdivididas em cinco principais variáveis com as quais o censo trabalha: instituições; cursos; matrículas; vagas, inscritos, ingressantes e concluintes; funções docentes; funções técnico-administrativas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) configura-se como órgão que mais tem se desenvolvido na construção de indicadores e bases de dados para subsidiar os estudos avaliativos. A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), se deu através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

A complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional quanto na do sistema, requer a utilização de múltiplos instrumentos e combinação de diversas metodologias. Por exemplo, não cabe mais discutir as falsas aporias do quantitativo e do qualitativo ou do objetivo e do subjetivo, mas, sim, utilizar os diversos instrumentos e as distintas perspectivas metodológicas de forma combinada, complementar e de acordo com as necessidades de análise e julgamento. Da mesma forma, o objeto não deve ser fragmentado, a não ser por razões de análise e desde que seja posteriormente recomposto em esquemas de compreensão global. Em outras palavras, pelas diferentes práticas, os processos avaliativos em seu conjunto precisam instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada – instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade, etc. – sejam integradas em sínteses compreensivas. Obviamente, uma concepção central de avaliação deve assegurar a coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como os objetivos dos diversos e modalidades (SINAES, 2009, p. 93).

Para o SINAES, uma proposta de construção de um sistema de avaliação da educação superior, antes de tudo, precisa ser coerente com um conjunto de

⁴ Finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Este exame é aplicado por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso, com uma periodicidade máxima trienal. O ENADE é acompanhado de um instrumento de levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico) e considerado também componente curricular obrigatório dos cursos.

princípios, de critérios, de pressupostos e de premissas que serve de fundamentação conceitual e política e também de justificativa para a operacionalização dos processos:

Educação é um direito social e dever do Estado - Este princípio é o fundamento da responsabilidade social das instituições educativas. Dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura (SINAES, 2009, p. 94).

Sendo assim, a avaliação da educação superior deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo a função que lhes foi socialmente concedida.

A avaliação educativa não pode ser vista como mero controle, pois instiga questionamentos por meio da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos professores, assim como da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais. A avaliação é essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que, examinando e julgando o passado e o presente, visa promover transformações, ou seja, tem o futuro em perspectiva.

Respeito à identidade e à diversidade - institucionais em um sistema diversificado. Há uma enorme diversificação na educação superior brasileira. Seja por iniciativa própria ou mais fortemente por desafios impostos pelos governos, por organismos multilaterais, pelo mercado ou por setores difusos da sociedade, as instituições de educação superior hoje se vêem pressionadas a dedicar-se a aspectos tão diferentes quanto importantes, contraditórios ou não, como a produção de tecnologia de ponta e a capacitação para o trabalho em profissões antigas e novas, a formação de cidadãos reflexivos e críticos, mas também profissionais empreendedores, inovação tecnológica para a grande indústria e de baixo custo para pequenas empresas, juntamente com a preservação da alta cultura e da cultura popular, educação continuada e atendimento de demandas imediatas, desenvolvimento da consciência de nacionalidade e ao mesmo tempo inserção ativa no mundo globalizado, atendimento a carências educacionais e de saúde de população e pressão pelo sucesso individual e tantas outras demandas e exigências distintas e muitas vezes antagônicas (SINAES, 2009, p. 97-98).

A diversidade institucional precisa ser levada em conta nos mecanismos de avaliação da educação, pois é ela que demonstra a crise de identidade da educação

superior, assim como, as múltiplas exigências e desafios emergentes neste tempo e espaço social e histórico.

Globalidade - O princípio da globalidade vale tanto para um sistema de avaliação em nível superior – as diversas modalidades avaliativas – quanto para os processos de avaliação que se realizam em cada instituição. Em nível de Estado, os diversos instrumentos de regulação e de avaliação devem se articular em um sistema integrado conceitual e praticamente, para a realização de uma consistente política de Educação Superior (SINAES, 2009, p. 99).

As ações avaliativas podem ter como objeto aspectos determinados como a administração, a docência, a pesquisa, as relações com a sociedade, a vida comunitária, as unidades, os cursos, os programas, etc., mas jamais podem perder de vista a perspectiva da globalidade. A globalidade possibilita a ideia de integração das partes com um todo corrente, por isso, segundo o SINAES (2009), a avaliação deve ser entendida como multidimensional e polissêmica – pois a educação como fenômeno humano também o é, porém, tendo articuladas as suas diversas dimensões e sentidos. A busca da integração e da globalidade é central para a construção de um sistema de avaliação, tanto nas dimensões internas e institucionais, quanto nas suas manifestações externas e de sistema.

Legitimidade - A avaliação não é só uma questão técnica. É também um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes apresentada como se fosse neutra. Dada a sua centralidade nas reformas, as avaliações são objeto de disputas. As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, não os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções de Educação Superior, de sociedade e conseqüentemente de avaliação (SINAES, 2009, p. 100).

Os fatores que vão assegurar a legitimidade dos processos de avaliação, segundo o SINAES, são a teorização, os procedimentos metodológicos adequados, a elaboração correta dos instrumentos e tudo o que é recomendado numa atividade científica. Além disso, a avaliação precisa ter, também, legitimidade ética e política, assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade, participação democrática e também pelas qualidades profissionais e cidadãos de seus atores.

Continuidade - é importante entender que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados. Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano. Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa

e a um processo coerentes, produzem uma falsa idéia de avaliação o processo complexo e multidimensional da avaliação acaba se reduzindo a um instrumento e este é tomado como se fosse a única forma possível de avaliar ou até mesmo como a própria avaliação. Os fenômenos complexos são reduzidos a um ou a poucos de seus aspectos (SINAES, 2009, p. 101).

Na concepção avaliativa do SINAES, a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios científicos de avaliação e participação de atores acadêmicos e sociais.

A implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da educação superior está relacionada a mudanças no processo ensino e aprendizagem, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo a contento e o que precisa ser redimensionando para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o Curso, para a produção docente e discente, entre outros aspectos.

Morosini (2008, p. 256) pontua, o que é do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC/UNESCO, com relação à qualidade da educação, o quando se refere a um modelo de cooperação internacional ancorado no

[...] desenvolvimento de uma política de intercâmbio; o trabalho em redes; a existência de fundos de organismos multilaterais; a presença de uma cultura de solidariedade internacional e do mútuo reconhecimento das capacidades de cada país ou região; o desenvolvimento da mobilidade acadêmica estudantil; a colaboração em nível interinstitucional; a capacitação de expertos e técnicos; bem como a existência de reuniões para implantar programas de colaboração e participação das IES da região nos foros internacionais.

Para Dalla Corte (2011), a avaliação, em conformidade com os pressupostos governamentais em nível de Brasil, assim como Órgãos Internacionais, constitui-se em estudos e em reflexões tendo por conceitos elementares e fundamentais, os quais requerem sustentabilidade para a construção e utilização de mecanismos de controle e regulação dos sistemas de ensino. Tanto o controle, quanto a regulação necessitam estar co-relacionados aos compromissos e as responsabilidades sociais e educacionais das mantenedoras e instituições, especialmente, voltados para a promoção da gestão democrática com seus princípios e respectivos valores, à

promoção da acessibilidade, do respeito à diversidade, à busca da autonomia, à valorização profissional e a [re]significação da identidade institucional, profissional, coletiva e pessoal.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E INDICADORES DE QUALIDADE

As discussões acadêmicas sobre a formação docente no Brasil não são recentes. De acordo com Pereira (2000), a partir da década de 1970 e início de 80, esse tema passa a ser destaque nas mais importantes conferências e seminários sobre educação no Brasil, quando estava em pauta a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Como colocam Libâneo e Pimenta (2002), o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura tem seu marco histórico na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980 e, até os dias de hoje, não se tem uma solução razoável nos âmbitos oficial e de instituições universitárias, para os problemas de formação de professores.

Para uma maior compreensão do debate que ainda se faz presente, a respeito do curso de Pedagogia e, de sua função de formar professores ou especialistas, ou ambos, é imperioso conhecer sua trajetória, da origem até as atuais Diretrizes Curriculares a fim de compreender os pressupostos de qualidade na formação de professores.

O Curso de Pedagogia foi instituído, no Brasil, de acordo com Saviani (2007) pelo Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, vinculado à organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, estruturada de tal forma que “[...] enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção” (p. 117), configurando-se, assim, a origem do curso de Pedagogia.

De acordo com Silva (2006), em sua própria origem, o curso de pedagogia já evidenciava os problemas que o acompanhariam ao longo de sua história, pois “[...] criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional” (p. 12), constituindo-se, assim, o seu problema fundamental: “[...] a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (p. 49), ou seja, quais funções ocupariam os formados por este curso.

O curso de Pedagogia foi criado para formar bacharéis e licenciados em Pedagogia, inaugurando, como colocam Libâneo e Pimenta (2002), o que se denominou esquema 3+1, com separações para o bacharelado e a licenciatura, ou seja, destinavam-se três anos para formação de um especialista da educação (profissional não-docente – Bacharelado), que estudava os fundamentos e as teorias educacionais e recebia o diploma de bacharel em pedagogia; depois mais um ano de formação pedagógica para o exercício da docência (licenciatura), sendo realizados estudos de Didática e Prática de Ensino. Assim, para dar embasamento à prática do professor, estudam-se inicialmente as disciplinas científicas e depois as pedagógicas.

A maneira de conceber a formação docente vai ao encontro da racionalidade técnica em que o professor é visto apenas como um técnico que, no seu dia-a-dia profissional ou na sua prática, aplica regras ou normas advindas dos conhecimentos científicos e pedagógicos (PEREIRA, 1999). Em se tratando do Curso de Pedagogia assim estabelecido pelas relatoras, Craveiro e Silva, do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, tratando-os separadamente, levando ao entendimento de que o pedagogo, que poderia atuar como técnico em educação era formado no bacharelado e na licenciatura, conseqüentemente, formava-se o professor, “que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial – normal rural, ou no segundo” (p. 3).

Ainda, explicitando as legislações que direcionaram o perfil do curso de Pedagogia, Libâneo e Pimenta (2002) esclarecem que o Parecer CFE nº. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, estabelece para o Curso de Pedagogia a formação de professores, bem como de profissionais da educação não-docentes (técnico de educação ou especialista de educação), apontando, ainda, que no futuro poderia formar, em nível superior, o professor primário, e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, evidenciando, de acordo com Silva (2006), a fragilidade deste ao se referir à controvérsia existente a respeito da sua manutenção ou extinção, advinda da ideia de que faltava ao curso conteúdo próprio, pois a formação do professor primário aconteceria em nível superior e a de técnico em educação, em nível de pós-graduação.

O Parecer CFE 251/62 fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, explicitando “a ideia de provisoriedade com que é tratada a existência do

curso de pedagogia” (SILVA, 2006, p. 15) e, ao estabelecer a que se destina o curso de Pedagogia, ou seja, à formação do “técnico de educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, não faz uma identificação precisa do profissional ao que se refere, nem ao campo de trabalho desse profissional.

Pode-se dizer, em síntese, que o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 manteve para o Curso de Pedagogia o esquema 3+1, fixando sua duração em quatro anos e, de acordo com Saviani (2007), “a diferença fica por conta de certa flexibilidade, uma vez que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano” (p. 119), e, quanto ao currículo, manteve-se seu caráter generalista, ou seja, habilitações distintas, e, ainda, deixou-se para as instituições a distribuição das disciplinas pelas quatro séries.

Já o Parecer CFE nº. 292/62, de acordo com Libâneo e Pimenta (2002b), fixa as matérias pedagógicas para o magistério em nível médio, e mantém, na prática, a existência de licenciatura e bacharelado, embora em seus termos se recomendasse não haver separação entre conteúdos e métodos, enquanto que o Parecer CFE nº. 252/69, de 11 de abril, do Conselho Federal de Educação, também de autoria de Valnir Chagas, define a estrutura curricular que vigorou até a promulgação da LDBEN 9.394/96, e a Resolução Normativa CFE nº. 2/69, que acompanha este Parecer e estabelece como função do Curso de Pedagogia:

As relatoras Craveiro e Silva, do Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005), afirmam que em relação à organização e ao funcionamento do Curso de Pedagogia

[...] o Parecer CFE 252/69 e a Resolução CFE nº. 2 indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. (BRASIL, 2005, p. 3).

Especificamente, em relação à Resolução CFE nº. 2/69, as relatoras acima citadas colocam que ela

[...] determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como a licenciatura permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais [...] e, sob o argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, p. 3).

Ao tecer considerações sobre essa regulamentação, reestruturação do Curso de Pedagogia, estabelecida pelo Parecer CFE 252/69 e Resolução CFE 2/69, Saviani (2007) afirma que a forma como foi tratada a questão do curso “reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado” (p.121), porque ao se introduzir as habilitações com a finalidade de formar os “especialistas” ou técnicos (orientador educacional, administrador escolar, supervisor escolar e inspetor escolar), supôs-se que suas funções já estivessem bem delimitadas no campo das escolas e sistemas de ensino, bem como, a existência de um mercado bem definido de trabalho que absorveria essa mão de obra com formação específica fornecida pelo curso de Pedagogia.

Dessa maneira, a formação a serviço da produtividade social e com necessidades de ajustes às demandas do mercado, reduz a questão educativa “dominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico” (p. 121), cabendo, portanto, ao especialista inserido no seio da escola a racionalidade técnica, a eficiência e produtividade.

Para Libâneo e Pimenta (2002), embora o Parecer CFE 252/69 tenha recebido inúmeras críticas, no que concerne ao caráter “tecnicista” do Curso de Pedagogia de 1969, à separação entre o trabalho docente e ao pedagogo especialista, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e a prática e, ainda à fragmentação da formação do pedagogo, o que consideram como questão extremamente relevante “é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo” (p. 20), porque conforme constata Pimenta (1998), um grande número de formados por esses Cursos de Pedagogia, sequer estudaram Pedagogia, sua teoria e prática e, ainda as disciplinas que tratam da educação desconsideram as especificidades do fenômeno educativo, ignorando seus aspectos histórico-sociais, sua globalidade.

Já, no que diz respeito à descaracterização do pedagogo, são os estudos disciplinares das áreas das metodologias que dominam a formação desse profissional, ou seja, os estudos da Pedagogia não estão em pauta nos cursos de formação de pedagogos. Dessa forma, paulatinamente, de acordo com Libâneo e Pimenta (2002), há uma descentralização do enfoque da Pedagogia enquanto estudo da Ciência da Educação. No entanto, esses autores colocam que a desvalorização desse campo de conhecimento não é fruto só da legislação tecnicista

dos anos de 1962-80 e do movimento que pleiteava a reformulação dos cursos que formavam educadores, porque, já nos anos de 1920, a partir de um reducionismo psicológico, com o movimento da Educação Nova, a Pedagogia vai ganhando a “conotação de operacionalização metodológica do ensino” (p. 22).

O Parecer 252/69 mantinha a denominação “Curso de Pedagogia”, seu conteúdo deixa entrever que o termo “*pedagógico*” tem o sentido de metodológico, técnico, administrativo, no mesmo tom da linguagem dos “profissionais da educação” da década de 20.

[...] pesa-lhe a herança do passado em que estudos pedagógicos referem-se quase sempre à presença de professores, o que explica, ainda hoje, em algumas faculdades de educação, a identificação do termo “pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, com o que a pedagogia tende a reduzir-se à prática do ensino” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 22).

Libâneo e Pimenta (2002) colocam, ainda, que a tendência parece ser dominante entre os docentes que seguem as propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que gravitam em torno do lema: “a formação de todo educador deve ter como base a docência” (p. 23) é a de um Curso de Pedagogia baseado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, identificando, assim, o Curso de Pedagogia com uma licenciatura.

Libâneo (2000), adotando uma postura crítica, afirma que esse posicionamento da ANFOPE influenciou modificações curriculares que priorizaram as disciplinas ligadas à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, diminuindo aquelas disciplinas teóricas relacionadas à formação do pedagogo. Esse autor, quando trata da questão da identificação do Curso de Pedagogia ser uma licenciatura, assim se manifesta:

[...] a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente o docente), a redução da formação do pedagogo, à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos no campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional (LIBÂNEO, 2000, p. 5).

E é nesse aspecto que Libâneo (2000) discorda das teses defendidas pela ANFOPE. Para ele, entender a docência enquanto base da identidade profissional do educador é um equívoco “lógico-conceitual”. Sabe-se que não é só na escola que ocorrem as práticas educativas. Elas acontecem em muitos e diversificados locais: na família, no trabalho, no grupo de amigos, na rua, na igreja, na mídia falada e impressa, assim, não se pode mais dizer que o trabalho pedagógico é só o trabalho docente desenvolvido nas escolas, ou nas palavras de Libâneo (2000): “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (p. 7).

A esse respeito Libâneo (2000) afirma “reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (p.7). Em outras palavras, pode-se dizer que os termos pedagógico e docente se inter-relacionam, mas não se confundem, são conceitualmente distintos. Pimenta (2002) corrobora esse posicionamento de Libâneo (2002) quando afirma ser a “[...] Pedagogia mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência” (p.30). Dessa maneira, fazendo uma distinção entre trabalho pedagógico e docente, Libâneo (2000) discorda da tese da ANFOPE: a docência como base da formação de todo educador e assume que “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente” (p. 47-48). Nas palavras do autor (2000):

[...] a base comum de formação do educador deve ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa” (p. 47).

Para Libâneo e Pimenta (2002) ao se estabelecer currículos distintos: de estudos sistemáticos de Pedagogia e para formar docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, faz-se uma correção do “[...] esvaziamento da teoria pedagógica no Brasil, decorrente da histórica ambiguidade produzida pelos legisladores, desde o final de 1930 até hoje, entre a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental” (p.31).

No entanto, não é isso que acontece no cenário educacional brasileiro no que

diz respeito à legislação que orienta o Curso de Pedagogia, pois, no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, recentemente definidas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o curso destina-se,

[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Ao procederem à análise do texto da Resolução CNE, nº. 1 de 2006, identificando o Curso de Pedagogia apenas como preparação para a docência nas séries iniciais, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) consideram que a Resolução falhou, pois demonstra uma desarticulação entre as dimensões de abordagem da Pedagogia e, epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser identificada como metodologia; disciplinarmente, há um esvaziamento de conteúdos teóricos e a dimensão prática reduz-se a métodos e formas de proceder. O texto das Diretrizes Curriculares, nas palavras de Franco, Libâneo e Pimenta (2007):

[...] desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades de formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico (p. 91).

Observam-se, ainda, no texto das Diretrizes, outras insuficiências no sentido de que há falta de conceituação epistemológica clara de Pedagogia; não há explicitação da natureza e do objeto do campo do conhecimento pedagógico; conceitua docência sem definir o que seja Pedagogia, identificando, dessa maneira, docência como sendo a própria Pedagogia, o que para Franco, Libâneo e Pimenta (2007) demonstra, por parte dos legisladores, desconhecimento da “tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica”, gerando “a confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre Pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores” (p. 92).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007), também, colocam em evidência outras imprecisões conceituais que estão postas nas diretrizes tais como: em seu artigo 2º,

§ 2º ao afirmar “O Curso de Pedagogia “[...] propiciará: I o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas” destaca como seu objeto as atividades educativas e não mais a docência; ao definir, no parágrafo único do seu artigo 4º, atividades docentes, essas levam ao entendimento de que quaisquer atividades exercidas no campo da educação, ligadas ou não à escola, são atividades docentes. Os autores afirmam, ainda, que outras falhas estão presentes nas diretrizes (artigos 3º, 4º, 5º, 6º e 9º), em virtude dessas insuficiências de base, e concluem:

[...] é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. A Resolução CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. [...] É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de ideias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional (p. 92-94).

Saviani (2007), também, se posiciona sobre as diretrizes curriculares apontado que elas apresentam uma ambiguidade na medida em que associam funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, próprias de especialistas em educação, à função docente. Afirma, ainda, que os termos que estão postos no Parecer e na Resolução que tratam das novas DCNs do Curso de Pedagogia estão eivados “do espírito dos chamados novos paradigmas que têm prevalecido na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular” (p.127). Apresenta um paradoxo, ao mesmo tempo, em que as DCNs são extremamente restritas no que é essencial “àquilo que configura a Pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” (p. 127) são muito extensivas no acessório, ou seja, no emprego de termos e expressões que estão em evidência hoje, como “conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética[...]” (p. 127).

Em suma, na visão de Saviani (2007), as instituições de ensino superior terão dificuldades na organização do Curso de Pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas uma vez que “não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação

que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (p. 127). Saviani (2007) faz uma sugestão, no sentido de se aproveitar o caráter de flexibilidade presente nas diretrizes, e, para além das diretrizes aprovadas,

[...] concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior (p. 128).

Quando se posiciona, a respeito dos aspectos históricos e teóricos do problema da formação dos professores, no contexto brasileiro, Saviani (2009) deixa claro que a raiz do problema - dois modelos contrapostos: um centrado nos conteúdos cultural-cognitivos, cuja ênfase está em possibilitar ao professor domínio dos conteúdos específicos da disciplina que irá lecionar, e outro referido ao aspecto pedagógico-didático, cuja preocupação é proporcionar ao docente uma real e efetiva preparação didático-pedagógica - está na dissociação entre os dois aspectos que ele considera indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo e, sendo assim, a saída para o dilema está em buscar, em recuperar a integração desses dois aspectos, considerando-se o “ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (p. 151).

Ao se percorrer a trajetória do Curso de Pedagogia desde sua criação pelo Decreto nº. 1.190/39, até a publicação da Resolução CNE/CP Nº.1/2006 que instituiu suas DCNs, na visão de vários autores, é possível concluir que ainda não há um consenso sobre a identidade do curso de Pedagogia. No entanto, após a explicitação do pensamento dos vários autores, posiciona-se com Saviani, para ele caberia à Universidade, responsabilizar-se pela formação de qualidade de professores, pois é a universidade “[...] a instituição que cultiva os mais altos valores da vida intelectual” (PEREIRA, 2008, p. 34). É na universidade, portanto, que os alunos poderão aprofundar-se nos estudos dos “[...] clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação” (SAVIANI, 2007, p. 132), de modo a se prepararem teoricamente para uma atuação profissional consciente e crítica, que seja portadora de transformações sociais.

Parece existir entre os pesquisadores e os profissionais da educação certo consenso em afirmar que o final do século XX foi marcado por mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, as quais delinearão novas demandas de educação com repercussões significativas para o estabelecimento de políticas educacionais no Brasil. Com a globalização da economia, a ciência e a tecnologia passaram a ser incorporadas aos processos produtivos e sociais, requerendo, por parte dos trabalhadores, novos conhecimentos, o que ampliou de modo significativo as exigências em relação à escolaridade e estimulou o desenvolvimento de processos permanentes de educação.

Nesse sentido, Brzezinski (2008, p. 141), propõe que existe “[...] tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais”. De um lado, um projeto da sociedade política, cujos discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, mas cujas práticas, contraditoriamente, defendem os princípios da qualidade total, aplicando à formação de professores da educação básica o modelo de competências, que tem como objetivo primordial atender às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento. Do outro lado, representado por diferentes entidades educacionais, um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

Nesse cenário, surge a implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da educação superior está relacionada a mudanças no processo ensino e aprendizagem da educação nacional, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo a contento e o que precisa ser redimensionado para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o Curso, para a produção docente e discente, entre outros aspectos.

Assim, cabe destacar a Portaria nº 808/2010 – MEC (APENDICE F) que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES. Esse documento apresenta três dimensões:

1. Organização didático-pedagógica do curso;
2. Corpo docente;
3. Instalações Físicas (Infraestrutura).

Essas dimensões retratam indicadores de qualidade para o Curso de Pedagogia, tendo por base critérios de análise os quais sinalizam que o curso “não está coerente”; “está insuficientemente coerente ou não prioriza”; “suficientemente coerente”; “adequadamente coerente”; “plenamente coerente”.

A qualidade, enquanto excelência do ensino no curso de pedagogia é na maioria das vezes, vista sob três grandes pilares: os espaços e recursos, a produtividade do corpo docente (ensino, pesquisa e extensão) e a média alcançada pelo corpo discente no Exame Nacional de educação Superior (ENADE). O corpo docente, como um dos mais importantes pilares, é um elemento que possibilita ou não à IES alcançar altas médias de avaliação e excelência no ensino superior.

A partir dos dados do Projeto Observatório da Rede Sul Brasileira de Educação Superior (RIES), Morosini et al. (2012) apontam os indicadores de qualidade do ensino de graduação, na opinião de docentes universitários. As autoras indicam duas grandes matrizes que resultam em indicadores de qualidade do ensino de graduação: a referenciada em produtos e a referenciada em processos expressos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Quando a Qualidade é referenciada em produtos

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade da Instituição	- infraestrutura envolvendo instalações adequadas
	- laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes
	- biblioteca atualizada e com acesso irrestrito
	- assunção de processos representativos na administração universitária
	- projeto institucional orientador das ações acadêmicas
2. Qualidade do Corpo Docente	- titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
	- programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
	- carreira e progressão estruturada
	- regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão
3. Qualidade do Corpo Discente	- condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio a alimentação, moradia, transporte)
	- programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios
	- programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	- oportunidade de participação em programas de iniciação científica
	- programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
	- programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Fonte: Cunha, 2011.

Quando a qualidade dos processos refere-se a indicadores que apontam para as questões de natureza pedagógica e acadêmica, ancoradas em uma concepção

epistemológica acerca da compreensão do mundo vivido. Os quais são demonstrados no quadro dois (2),

Quadro 2 – Quando a qualidade está referenciada em processos

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade do Currículo	- currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento numa estrutura rígida e disciplinar
	- explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes)
	- articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender
	- oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação
2. Práticas pedagógicas	- presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes
	- valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos
	- familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos
	- flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura
	- estímulo a produção científica integradora, através de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação
3. Avaliação	- estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e dinâmica do trabalho acadêmico
	- uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem
	- privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização
	- valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem

Fonte: Cunha, 2011.

Para Dalla Corte (2011) são muitos os desafios na busca de indicadores de qualidade da educação superior e, conseqüentemente, a profissionalização docente, os quais requerem estar focados nas perdas salariais, em projetos de formação continuada que atendam à crescente demanda do magistério e priorizem a necessária qualificação pedagógica, assim como na melhoria da articulação e implementação curricular dos cursos de formação sejam eles de licenciaturas ou bacharelado que são gestados pelas IES.

A formulação de indicadores se torna essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma condição que leva em conta as dimensões universais e as condições locais.

Nesse sentido, no próximo capítulo, discute-se a partir de um aprofundamento conceitual acerca da gestão pedagógica de qualidade na educação superior

ancorada às trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

4 QUALIDADE E GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

4.1 QUALIDADE E GESTÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Dourado (2003), a gestão da educação compreende a articulação entre aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitam a dinamização das ações educativas. Pode-se dizer que a gestão vai além da visão técnica, burocrática, impessoal de administração da educação. Ela se amplia para a perspectiva de um espaço de tomada de decisões permeado por intencionalidades que revelam as crenças, valores, propósitos de uma dada instituição em seu conjunto, quando o processo for participativo e democrático, ou de seus dirigentes, quando a tomada de decisões for resultante da vontade individual ou de um grupo restrito.

Quando se discute em gestão no setor da educação, pensa-se em praticar democracia, ou melhor, em gestão democrática, justamente porque a assunção do termo “gestão” nos meios educacionais ocorre, de acordo com Luce e Medeiros (2006), no bojo dos movimentos reivindicatórios dos professores no contexto do processo de democratização do país, propiciando a discussão e a contestação das formas de administração escolar vivenciadas até então (década de 1980). Entretanto, também, se observa a utilização do termo por diferentes correntes e com diferentes enfoques, sendo que alguns deles pouco ou nada se assemelham aos processos democráticos.

Teichler (apud MOROSINI, 2003) destaca que os modelos de gestão da educação superior, independentemente do tipo de instituição (humboldtiana, francesa-napoleônica ou transformadora)⁷, são considerados como formas de governo marcadas pelas relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições. As mudanças na organização da universidade são resultantes dos processos de reconfiguração do Estado no contexto da reestruturação capitalista contemporânea, que assinala para reformas estruturais de grande porte, incluindo a reforma da universidade, também as da reconfiguração dos

⁷ Os modelos mais difundidos de universidade são os identificados com a tradicional universidade alemã, chamada de humboldtiana, caracterizada pela ênfase na pesquisa e na produção do conhecimento científico; os que adotam a perspectiva francesa-napoleônica, voltada para a formação profissional em bases técnicas e o modelo latino-americano, que valoriza a concepção de universidade como instituição de transformação social (MOROSINI, 2003).

processos de produção e apropriação de conhecimentos e tecnologias.

As instituições universitárias tornam-se foco de atenção. São questionados os valores por elas disseminados, a qualidade do conhecimento produzido em seu interior e, principalmente, os processos educativos pelos quais são responsáveis, considerando a formação de profissionais de diferentes áreas.

Nessa direção, o fenômeno educativo, enquanto gestão pedagógica em suas dimensões mais amplas aparece circunscrito no campo da Pedagogia Universitária entendida por Leite (2003, p. 36)

[...] como um campo interdisciplinar que compreende o estudo do docente como intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano, da inovação pedagógica, da avaliação institucional e da classe nos contextos das novas tecnologias (p. 196).

Como parte dos estudos próprios à Pedagogia Universitária⁸ situa-se a didática universitária, cujo objeto é o estudo e a intervenção nos processos de ensinar e aprender que ocorrem na aula. Sabe-se que a pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características.

Ainda, o pedagógico refere-se à ordem do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 1988). Por isso, está relacionado ao modo como o grupo que compõe e se organiza regularmente, a como se entende e produz a educação, ou seja transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na IES.

A publicação “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”, organizada por Morosini (2003; 2006), e produzida pelo grupo de professores integrantes da RIES – Rede Sul - Brasileira de Investigadores da Educação Superior, procurou tornar visíveis os esforços de instituições do RS no sentido de qualificar suas práticas docentes por meio de políticas internas de gestão pedagógica. Um dos textos de Cunha (2003) traça a trajetória da Pedagogia Universitária no Estado, desde a sua

⁸ Cito alguns autores que têm trabalhos voltados para a questão pedagógica da docência do ensino superior, com destaque para Maria Isabel da Cunha (1989, 1996, 1997, 1998, 2003, 2004, 2005, 2006), Denise Leite (1996, 1997, 1999, 2000, 2002, 2003), Anastasiou e Pimenta (2002), Pimenta (1996, 1997, 1999, 2000, 2002), Masetto (2004), Anastasiou (1998, 2000, 2001, 2003). Esses pesquisadores discutem especialmente a idéia de mudança, de inovação, de rupturas com alternativas tradicionais de ensinar e aprender.

emergência, seus momentos de maior vigor até o momento atual em que as preocupações das instituições, pressionadas pelas políticas oficiais e pelo projeto social capitalista contemporâneo, passam a ser de outra ordem, mais voltadas a colaborar com os sistemas econômicos e manterem-se rentáveis e competitivas e menos reflexivas e críticas.

Para Morosini et al. (2012) o conceito de gestão é expressivo de práticas que, junto com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrangem concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos que estão representados no quadro três (3).

Quadro 3 – Indicadores de Qualidade na Gestão da Educação Superior

Categorias Temáticas	Subcategorias e Número de indicadores (entre parênteses)
1. Qualidade na Gestão do Projeto e do Planejamento Institucional - Trata da identidade, missão e compromissos da IES e de ações direcionadas para a sustentabilidade e otimização institucional. (23 indicadores e 7 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Institucional (5) • Gestão Democrática (4) • Sustentabilidade Institucional (3), de Planejamento (3), da Estrutura Física (2) e dos Quadros de Pessoal (4) • Estrutura Informacional (2)
2. Qualidade na Gestão Financeira – Compreende a sustentabilidade e a autonomia em procedimentos financeiro-orçamentários. (6 indicadores e 2 subcategorias)	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade Financeira (3) • Autonomia em Procedimentos Financeiros (3)
3. Qualidade na Gestão da Formação e do Ensino - Abrange políticas decisórias nas estratégias de formação e de articulação entre níveis, conhecimentos, qualificação docente, carreira e empregabilidade de egressos e seus impactos. (15 indicadores e 6 subcategorias).	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Político-Decisório de Formação (6) • Articulação Níveis e Conhecimentos (2) • Estratégias de Formação/Ensino (2) • Qualificação do Corpo Docente (2) • Construção Carreira /Empregabilidade (2) • Impacto Econômico e Social (1)
4. Qualidade na Gestão da Pesquisa - Compreende a articulação do conhecimento e transformações globais e locais, o desenvolvimento de tecnologias responsivas às demandas, a aproximação universidade e sociedade e a melhoria da qualidade de vida. (19 indicadores e 4 subcategorias).	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Político-Decisório (5) • Desenvolvimento da Pesquisa (5) • Sustentabilidade da Pesquisa (4) • Socialização do Conhecimento (5)
5. Qualidade na Gestão da Extensão e de Serviços da Universidade - Efetiva-se na compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa. (20 indicadores e 5 subcategorias).	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Político-Decisório (9) • Responsabilidade Social (1) • Compromisso Social (3) • Políticas e Práticas de Inclusão (5) • Cooperações e Parcerias (2)
6. Qualidade na Gestão do Atendimento ao Aluno envolve o que permite ao estudante ingressar, permanecer na IES e concluir o seu curso. (7 indicadores e 4 subcategorias).	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso/Permanência do Estudante na IES (3) • Programas de Mobilidade Estudantil (1) • Políticas /Programas de Inclusão (2) • Políticas Formação Continuada – Egressos (1)
7. Qualidade na Gestão da Avaliação da Universidade - Referente aos processos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Político-Decisório Institucional de Avaliação (4)

Categorias Temáticas	Subcategorias e Número de indicadores (entre parênteses)
da atuação da Instituição e o seu sistema político-decisório institucional ligado à avaliação (interna e externa, e autoavaliação) da Universidade. (10 indicadores e 3 subcategorias).	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Institucional Interna/ Externa (5) • Auto Avaliação da Universidade (1)
Total: 7 categorias	31 subcategorias e 97 indicadores

Fonte: Franco, 2011

A gestão pedagógica, também, está ancorada nos saberes da docência que podem ser traduzidos pelo conhecimento aprofundado de um dado campo de estudos; pela produção e manejo de materiais didáticos; pelo domínio de instrumentos metodológicos; pela clareza quanto à opção epistemológica e quanto ao nível cognitivo e intelectual esperado dos alunos durante as situações de aprendizagem; pela criatividade e bom senso na elaboração de situações que desafiem o pensamento e que produzam a novidade; pela capacidade de organizar o planejamento das aulas, as atividades de aprendizagem e a avaliação dos alunos; e pelo espírito investigativo que permite a elaboração própria, o pensamento autônomo e a autoavaliação.

Portanto, compor essa concepção implica interlocução com saberes e fazeres, lugares e tempos, conhecimentos e práticas, enfim, um conjunto múltiplo de fatores, além de se considerar que, desde sua elaboração, o discurso pedagógico necessita de um discurso sobre si, para o qual confluem muitas vozes, que o legitimam e instituem, perpetuando relações de poder internas e externas (DELGADO, 2000, p. 99).

Nesse sentido, a gestão pedagógica constitui-se a partir do processo sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os professores, desde a formação inicial ao exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam as relações entre a teoria e a prática do professor da educação superior.

4.2 QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As representações de ser professor, considerando seus saberes e fazeres como pressupostos para a qualidade na gestão pedagógica universitária, se

personificam nas práticas educativas no ensino superior e, conseqüentemente, na formação dos futuros professores.

Ferreira (2009) corrobora com o seguinte pressuposto:

[...] que os professores produzem a gestão do pedagógico em um espaço e um tempo específico: o contexto escolar. Digo espaço e tempo, porque entendo que as relações sociais são produzidas em um tempo e em um espaço que são indissociáveis, interpenetram-se de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro.

Para García (1999), a concepção de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma perspectiva de formação que priorize o caráter contextual e organizacional, direcionado para a mudança, superando a visão individualista das ações de aperfeiçoamento docente, apontado, portanto, para o compartilhamento de saberes e fazeres.

Sobre esse aspecto, Fullan apud García (1999, p. 27), enfatiza que o

[...] desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira [...] O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Enquanto processo multifacetário, a qualidade da gestão pedagógica abrange “questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, contextual, sociocultural e política” (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 551). Aproximar o conceito de qualidade à área de educação, num sentido amplo, significa reconhecer que ela pode consistir num significante, com múltiplos significados, por meio de conceituações fundamentais, como de sujeito, sociedade, vida e educação, inter-relacionadas com ideias afins, de caráter mais global, assim como de caráter profissional.

Portanto, a qualidade da gestão pedagógica não pode ser vista como um “dom”, que alguns têm outros não, ou como resultado exclusivo da experiência, “que se aprende a fazer, fazendo”, nem mesmo possa ser considerada de responsabilidade exclusiva do professor.

Cunha (2004), ao estudar a configuração da docência universitária, afirma que

[...] a concepção de docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente o universitário (p. 3).

As características próprias dos professores e as experiências docentes são parte da configuração profissional, mas não se limita a elas, ou melhor, essas não são suficientes para dar sustentação a posturas e a decisões. A profissionalidade docente implica escolhas que ultrapassam o senso comum e se vinculam a conhecimentos complexos e vivências refletidas que vão dando forma a uma condição profissional específica: “ser professor”

Para a educação superior, alguns balizadores ao conceito de qualidade são apontados, por Isaia e Bolzan (2008, p. 2):

[...] seu caráter interpretativo e valorativo, ambos ligados às dimensões sociais, políticas e históricas; sua dimensão docente, na medida em que são consideradas as estratégias voltadas para o desenvolvimento do processo de formação de alunos e professores, envolvendo empenho docente e discente nas tarefas acadêmicas, tendo em vista a relevância do que se aprende; seu caráter transformativo, levando em conta as demandas da sociedade; sua vinculação a decisões políticas, na medida em que o Estado participa da gestão educacional; sua dimensão micro englobando a trajetória institucional em todas suas instâncias e o processo especificamente pedagógico ou formativo dos professores.

Isaia; Bolzan; e Maciel (2012) abordam a “formação e desenvolvimento profissional” sob a ótica da docência universitária como vetor de “qualidade e excelência pedagógica”. As autoras apresentam quatro (4) categorias e respectivos indicadores de qualidade para a área de formação e desenvolvimento profissional.

Quadro 4 – Indicadores de qualidade identificados para a área da formação e desenvolvimento profissional.

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Os docentes engajados no processo formativo pelo qual são responsáveis atendem às demandas dos campos acadêmicos e profissionais, nos quais atuam.
	Os docentes conscientes da docência como profissão aceitam os desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação.
	Os docentes demonstram compreensão autêntica dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às suas respectivas áreas profissionais.
	Os docentes das diversas áreas de formação e seus estudantes recombina experiências e conhecimentos para uma atuação profissional autônoma.
	A docência universitária envolve espaços e tempos de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional.
	O modo como é vivida a trajetória docente determina os propósitos pessoais, grupais e institucionais, refletindo na qualidade do processo formativo.

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
2.AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL/ DOCENTE	A instituição investe na construção de pedagogias universitárias, contemplando os processos de reflexão individual e grupal.
	A instituição promove políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso ao mestrado e doutorado na área específica.
	A instituição promove políticas e espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, favorecendo ao bem-estar e à realização profissional.
	A organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade do processo formativo.
	A criação de redes interativas favorece a interlocução entre pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
3.APRENDIZAGEM DOCENTE E INTERATIVIDADE	A aprendizagem docente efetiva-se por meio de colaboração e reflexão entre pares, repercutindo em autonomia profissional.
	Os docentes gerativos desenvolvem a si mesmo e ao seu grupo de alunos, na interlocução com outros do mundo acadêmico.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais com seus estudantes como componentes dos processos de ensinar e aprender.
	Os docentes priorizam as relações interpessoais como componentes da formação e desenvolvimento como pessoa e profissional.
	Os processos de reflexão individual e grupal favorecem a conscientização da prática educativa, promovendo o desenvolvimento profissional docente.
4.INCLUSÃO E DIVERSIDADE	As políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente consideram as demandas da diversidade dos estudantes, dos contextos e do mundo do trabalho.
	As instituições de ensino superior estão preparadas para atender as demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.
	Os docentes estão preparados para atender as demandas de inclusão da diversidade, acessibilidade e a permanência dos estudantes no contexto acadêmico.

Fonte: Isaia; Bolzan e Maciel (2012)

A qualidade da gestão pedagógica é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico-metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento, pois, de acordo com Lima (2002):

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (p. 246)

Tornar-se sujeito da gestão do pedagógico requer dos professores [re]constituírem sua condição de trabalhadores da educação, superando ranços dicotomias e propondo alternativas, o que implica dissociar a ideia generalizada de que seu trabalho seja constituir metodologicamente uma “boa aula”. Este é apenas um dos aspectos da gestão do pedagógica.

Tornando-se gestores do pedagógico, os professores reconstituem o espaço da prática profissional, assentada na ciência, ou seja, na Pedagogia, articulando,

portanto, pedagogicamente o seu trabalho e, conseqüentemente, o curso. Assim, pode-se relacionar pedagógico a elemento da Pedagogia, quando essa ciência torna-se manifesta no cotidiano profissional e no trabalho dos professores. Esse argumento consubstancia-se com o que já, há algumas décadas, dizia Vieira Pinto (1969, p. 3):

Qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, a reflexão sobre o trabalho que executa, os fundamentos existenciais, suportes sociais e as finalidades culturais que o explicam, o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões do gênero, que se referem ao processo de pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual.

A prática pedagógica entendida como essência do trabalho profissional dos professores é assim revitalizada. Torna-se prática científica e, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Uma prática pedagógica de caráter social, portanto, socialmente elaborada, organizada conforme intencionalidades e conhecimentos.

Em suma, “a prática pedagógica é uma dimensão da prática social e pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1994, p. 16). A autora, ainda, estabelece os limites e fazeres da prática pedagógica, afirmando ser constituída por três momentos “complementares e interligados: *concepção, realização e avaliação* ou, em outras palavras: *preparação, desenvolvimento e avaliação [...]*” (p. 87) e, perpassando todos os esses momentos, está a inter-relação pedagógica, “isto é, o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber” (p. 87).

Para tal ação, é fundamental o modo como se organizam os cursos de licenciatura, privilegiando fundamentação ou prática, conforme suas crenças. Nessa organização, a Pedagogia é fundante, enquanto ciência, pois

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a

conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. [...] A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo. (PIMENTA, 2006, p. 120)

Considerando essa perspectiva, em outra obra, Pimenta e Libâneo detêm-se na diferença entre trabalho pedagógico e trabalho docente:

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo Pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado de Pedagogia. (2002, p. 30).

Nessa inter-relação, o docente ocupa esferas de domínio as quais ultrapassam a sala de aula e se estendem até a gestão da educação institucionalizada de cada IES. Firmam-se, portanto, domínios de ação do trabalho docente para além do contexto da sala de aula.

Para Cossio (2008), os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam *a realidade educacional* na qual estão situados, precisando, assim, de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte); *o seu campo de conhecimento específico*, no caso de professores das diferentes áreas que compõem o currículo de um curso; *o grupo de estudantes e de cada um deles em particular*, detectando motivações, interesses, conhecimentos prévios, modalidades de aprendizagem, processos cognitivos; *a didática*, que compreende as questões específicas de ensinar e aprender, envolvendo planejamento de aulas; concepção e gestão do currículo da sua disciplina e do curso em sua totalidade; processos, técnicas e recursos que podem ser mais adequados para as diferentes situações; modalidades e formas de avaliação; postura em sala de aula; relação com os alunos; organização do ambiente da aula; conhecimento sobre novas tecnologias que auxiliem no processo pedagógico e, por fim, *o conhecimento da profissão* que permita ao professor situar-se na carreira e no contexto da sua profissão, buscando formas de ampliar a sua profissionalidade.

Nessa direção, esses indicadores, se articulados, configuram-se como mecanismos desencadeadores e potencializadores de processos pedagógicos orientados pelas políticas e finalidades da educação superior e da instituição que envolve o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores, gestores e acadêmicos consolidando a qualidade do trabalho pedagógico no ensino superior, bem como repercutem diretamente nos saberes e fazeres de professores formadores, bem como as IES articulam sua cultura organizacional.

4.3 GESTÃO PEDAGÓGICA E CULTURA ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES

O homem é um ser histórico e, nesse aspecto, pode-se afirmar que o homem é um ser de cultura, herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A cultura humana constitui-se num conjunto de regras, normas, valores, que o sujeito adquire por meio das instituições⁵ das quais ele faz parte em determinada época.

Nessa ótica, longe de uma visão racional e determinista, pode-se considerar que as instituições são elementos formadores do homem social e contribuem para a constituição da sua subjetividade, lugar em que ele se julga e age de acordo com seus conceitos, que são resultados de apreciações de ordem moral e valorativa.

Para Srour (1998), nas organizações, a cultura impregna todas as práticas e constitui um conjunto preciso de representações mentais, um complexo definido de saberes. O autor trata da cultura organizacional expressando que a essa é aprendida, transmitida e partilhada. Não decorre de uma herança biológica ou genética, porém resulta de uma aprendizagem socialmente condicionada. A cultura organizacional exprime então a identidade da organização, construída ao longo do tempo e serve de chave para distinguir diferentes coletividades (SROUR, 1998).

As organizações estão inseridas dentro de um ambiente e interagem com ele recebendo influências e influenciando-o. Elas são constituídas por pessoas que têm modos diferentes de agir, pensar e sentir. Hall (1982) cita que uma das condições do ambiente externo de importância vital e mais difícil de medir é a cultura e seu

⁵ [...] instituição é toda a cristalização e fixação que delimita nosso contato ativo com o mundo exterior e assim dá uma constância previsível às nossas atividades. (STEIN, 1981, p. 39). Muito embora algumas das citações retratem as instituições escolares de modo geral, pretende-se focar que muitas das relações podem ser vistas também nas instituições em que a educação superior acontece.

impacto sobre as organizações. A cultura não é uma constante, nem mesmo num contexto isolado.

Ao se tratar de cultura organizacional não se pode deixar de pensar no ambiente da organização, na satisfação ou descontentamento dos seus sujeitos, nos meios utilizados para atingir suas metas, isto é, como está o clima da organização face à cultura desenvolvida ao longo do tempo. O trabalho desenvolvido nas organizações cria características próprias e se realiza com base nos princípios da cultura da organização (CASTRO, 2003). Para o autor, a cultura organizacional, encontra-se associada à importância que cada modelo institucional atribui à liberdade e autonomia dos atores perante a estrutura de poder e de autoridade, bem como o estatuto atribuído ao simbólico, face ao económico e ao político. Afirma que o grau de liberdade conferido aos atores e o valor relativo do simbólico constituem dois dos mais significativos traços distintivos entre as instituições.

Nessa direção, a cultura organizacional diz respeito aos modelos de gestão da universidade, de organização do trabalho académico, aos requisitos formas de ingresso e progressão na carreira, ao perfil docente esperado, às expectativas e demandas formativas da comunidade, aos graus de autonomia ou de controle do trabalho docente, aos níveis de participação nas decisões institucionais, às oportunidades de qualificação dos professores. Esses fatores conferem identidade a uma instituição e, portanto, contribuem na constituição do trabalho docente. Dessa forma, é possível pensar que o professor universitário constrói suas concepções e práticas orientado pelos procedimentos usuais vistos como os mais adequados, assumidos a partir da experiência e das relações com professores mais experientes e com os alunos (institucionalização/tradição) e pelo contexto no qual atua (cultura organizacional).

Pimenta (2010, p. 162) coloca que:

[...] a universidade como instituição educativa, cuja finalidade é pertencente o exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, na produção do conhecimento historicamente produzido, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Em decorrência dessas finalidades, dois princípios organizacionais se impõem: a convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos por expressarem e contemplarem a diversidade e pluralidade de

pensamento, são espaços legítimos para efetivar essa pluralidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas na construção de projetos e de ações educativas na universidade.

Não há como não se inquietar com as questões relacionadas à cultura institucional e com o lugar que ela ocupa na atividade do professor formador, visto que pode exercer influência tanto no desenvolvimento de inovações e emancipação dos sujeitos como também na sua conformação frente a uma cultura homogênea, fragmentada e pouco significativa. Questiona-se como tais relações acontecem no âmbito da instituição universitária, uma vez que essa deveria ser em sua raiz epistêmica, uma instituição estruturada pelo veio da pesquisa. No entanto, pode estar cultivando na academia e nos cursos diversos, a ideia da ordem de produção que a cultura empresarial geralmente impõe às instituições de ensino. Assim, o perfil de formação pode estar se moldando à luz dessa visão social e cultural do trabalho.

Pérez-Gómez (2001, p. 156), escreve que pode haver, no âmbito das instituições, duas dimensões no que se refere ao seu funcionamento. Uma dimensão instrumental e uma dimensão voltada para o desenvolvimento sociocultural. Dependendo das situações e condições políticas e econômicas das instituições, pode-se adotar uma ou outra perspectiva, ou ainda, ficar no centro das duas perspectivas, o que gera tensões e conflitos quando se discute a atividade docente no âmbito das universidades, visto que as ações acabam por não levar a nenhum tipo de formação. Os sujeitos ficam envolvidos num ambiente de ambiguidades, sem saber exatamente aonde querem chegar.

No que se refere à dimensão instrumental, ao conhecimento, em termos de rendimento acadêmico serve de indicador de eficácia e legitimação profissional, muitas vezes, não importando a forma como são adquiridos os conhecimentos que são considerados relevantes. Pérez-Gómez (2001) alerta que o conhecimento e a verdade se subordinam à busca da eficácia, da utilidade, do bem estar, da rentabilidade, as quais nem sempre se vinculam à satisfação e às necessidades coletivas.

No que se refere à dimensão sociocultural, é preciso levar em consideração, na formação das novas gerações, outros contextos variados e a socialização dos conhecimentos, a riqueza e a diversidade de papéis e de relações existentes na sociedade. No âmbito das instituições de ensino, buscam-se relações entre

docentes e discentes que sejam significativas, de forma que possam romper com a rigidez das estratégias didáticas lineares, preocupadas com a simples transmissão de conhecimentos e com a objetiva avaliação de resultados. Busca-se, sobretudo, o desenvolvimento autônomo dos sujeitos, sua capacidade de pensar, sentir e atuar sobre a sociedade, numa visão mais ativa de formação.

Portanto, os saberes e fazeres do professor formador constituem-se no decorrer de sua história pessoal, em um permanente intercâmbio de um determinado contexto, em um processo dialético, principalmente, porque o ensino é uma atividade complexa, que ocorre em um local singular, determinado pelas circunstâncias especiais e estruturas organizacionais, muitas vezes, com resultados imprevisíveis e cheios de conflitos que exigem do professor tomadas de decisão imediatas em situações inesperadas, ambíguas, incertas e conflitantes.

4.4 GESTÃO PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO DOCENTE

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme Araújo (2004), o registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, esses desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Ainda, a de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Outras se agregam a essas, tornando mais complexo o exercício profissional:

[...] o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma

ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (Idem, p. 109).

Do ponto de vista da Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) enfatiza que a melhoria da qualidade do ensino “[...] constitui um compromisso da Nação”. Este compromisso “[...] não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional” (p. 77). Aliada à valorização do magistério, o plano se refere à formação inicial de professores da educação básica, afirmando que “[...] deve ser responsabilidade [...] das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDBEN, em que as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir [...] qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário” (p. 79). E sobre a formação continuada do magistério, aponta que “[...] é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional” (p. 78).

Para Vieira (2010) o PNE referido faz alusão a qualidade dos professores no ensino superior destacando que:

- a) As instituições não vocacionadas para a pesquisa (os Centros Universitários), mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão;
- b) A importância da expansão de vagas no período noturno nas instituições federais que podem garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito;
- c) É indispensável melhorar a qualidade do

ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior (p. 85).

Veiga (2006) coloca que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares à projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

Outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando: rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

A docência no ensino superior, como uma atividade peculiar, para o seu exercício são exigidas algumas características específicas como a formação adequada. Para Vasconcelos (2000),

Se a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior (p. 16).

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 66 é bastante tímida. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Vale salientar que os programas de pós-graduação voltam-se para a

formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

Vasconcelos (2000) sinaliza aspectos da capacitação para a docência no ensino superior que abrangem a *formação técnico-científica*, a *formação prática* e a *formação pedagógica*. Esse autor coloca que “deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício. Conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la” (p. 24).

Nesse contexto, a *formação técnico-científica* seria o domínio sobre conteúdo específico da disciplina que o professor leciona,

[...] assim, o docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes (VASCONCELOS, 2000, p. 26).

Quanto à formação prática, essa se centra no conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados que o professor deve ter, isto é, o domínio extenso do conteúdo que pretende ensinar, “relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário” (p. 26).

Já a *formação pedagógica* vai além do simples “saber dar aula”, e abrange aspectos do planejamento de ensino visto como um todo (de objetivos gerais e específicos; da caracterização da clientela; do conhecimento do mercado de trabalho; da seleção dos conteúdos; das atividades e recursos de ensino; da avaliação da aprendizagem do aluno; das possibilidades de construção e

reconstrução do conhecimento e da relação professor-aluno) (VASCONCELOS, 2000). O autor argumenta que é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor, ou seja, um professor efetivamente comprometido com o seu desempenho como docente.

Para Isaia (2006), “[...] a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor” (p. 63).

Nesse sentido, a compreensão que se tem do processo formativo envolve o entendimento de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto (ISAIA, 2006).

Zabalza (2004) diferencia três grandes dimensões na definição do papel docente:

- *Dimensão profissional* que permite o acesso aos componentes essenciais que definem essa profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional), como constrói sua identidade profissional e em torno de quais parâmetros o faz, quais são os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais são as necessidades de formação inicial e permanente, etc.
- *Dimensão pessoal* que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.
- *Dimensão administrativa* que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc (ZABALZA, 2004 p. 106).

Dessa forma, o autor insiste que a dimensão “educativa” da atividade profissional docente não combina com um mero *know-how* científico por parte dos docentes universitários e que esses profissionais, além de bons cientistas ou bons administradores, necessitam ser bons formadores (ZABALZA, 2004). Na tentativa de

que as funções do professor universitário sejam efetivamente realizadas, esse autor se vale do conceito de dilema como instrumento para abordar situações complexas e às vezes dicotômicas em relação a esse ideal.

O primeiro dilema se constitui como *individualismo/coordenação*, caracterizado pela forte tendência de os professores universitários exercerem suas atividades de forma individualizada o que acaba por complicar a implementação de projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade aceitáveis.

O segundo trata da dialética *pesquisa/docência* e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos professores que, de acordo com Zabalza (2004), se constitui como um “forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)” (p. 120).

O terceiro dilema se refere a dicotomia *generalistas/especialistas* que, segundo o autor, traz o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização.

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2004, p. 125).

E o quarto dilema identificado está relacionado à díade *ensino/aprendizagem* trata de como o professor universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-la. “A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de 'não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente’” (ZABALZA, 2004, p. 125).

Assim, Zabalza (2004) reflete que existe uma crença de que os professores apenas ensinam, considerando a visão criada de que a aprendizagem depende somente do aluno e não do professor. O autor analisa sob outro enfoque que valoriza uma intervenção bem orientada por parte dos professores, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição. Ainda, Zabalza (2004) aponta que o grande desafio da formação docente, nos dias atuais, é transformar os professores em profissionais da

“aprendizagem” ao invés de especialistas de uma área.

Segundo Isaia (2001), é evidente que a concentração dos professores na área específica, sinaliza a dificuldade dos mesmos em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é indispensável à prática de quem está vinculado à formação de professores. Antes o compromisso era com a disciplina, agora o compromisso precisa ser com os alunos.

Zabalza (2004) considera importante adquirir a dupla competência docente: a *científica e a pedagógica*. Os seguintes aspectos servem de pontos de referência para a orientação para a aprendizagem, que, conforme o autor, são: transformar o “aprender”, sobretudo o “aprender continuamente” em conteúdo e em propósito de ensino e da contribuição formativa que os professores representam; refletir sobre a disciplina não a partir dela mesma; ampliar os conhecimentos que os professores têm sobre a aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

Além disso, Zabalza (2004) considera importante o *feedback* nos processos de aprendizagem que pode ser dado pelos professores, colegas, pelas famílias, etc. O *feedback* tem um importante papel como reforço, tanto cognitivo como emocional, nos processos de aprendizagem e diz que não é o reforço em si mesmo que causa a influência, e sim, a influência que se vê mediada pelo particular processamento individual que os alunos fazem deles. A partir das considerações do autor, é possível que “[...] o sentido do aprender não está na simples acumulação de informação, por mais especializada ou prática que seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela” (p. 222). Assim, o autor considera que o problema está no estilo de aprendizagem que os estudantes vão consolidando, pois a dificuldade que existe está em aprender a aprender sem o auxílio dos professores na universidade.

Nesse sentido, o espaço universitário é um campo de formação profissional, para atender às demandas do mundo do trabalho, a LDBEN 9.394/96 instituiu novas orientações para o ensino superior dando maior “flexibilidade” para o sistema. Fato esse que possibilitou a criação de modelos diversificados de instituições (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores) e de cursos (graduação, pós-médios, tecnológicos).

Além da formação de professores, outra questão que tange a questão da qualidade do ensino está atrelada à *carga de trabalho* que concerne a cada um dos profissionais, isto é, as tarefas concretas que são atribuídas aos professores.

Segundo Tardif e Lessard (2002), a carga de trabalho dos professores pode ser analisada de um ponto de vista “administrativo”, definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (leis, decretos, etc.); e do ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo esses autores, as “condições de trabalho” dos professores são as variáveis que permitem caracterizar as dimensões quantitativas do ensino (tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, o salário, etc). Essas variáveis, segundo eles, servem para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido, assim como para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente.

Essas mesmas variáveis são utilizadas por organismos como a OCDE⁶ e a UNESCO para fazer comparações entre docentes de diferentes países. Entretanto, que “a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 112).

O trabalho dos professores é desenvolvido por regras administrativas, mas depende, também, do envolvimento do professor com sua profissão.

Com muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 112).

Desse modo, a noção de “carga de trabalho” é complexa, pois abrange vários fenômenos e elementos nem sempre quantificáveis. Tardif e Lessard (2002) apontam os fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores:

Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. [...]. - Fatores sociais como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família [...]. - Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a

⁶ A OCDE – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, foi criada em 1961, na França e tem como membros 30 países comprometidos com a democracia e com o mercado econômico. Ela objetiva apoiar desenvolvimento econômico sustentável, gerar empregos, aumentar os níveis de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar o desenvolvimento econômico de outros países, contribuir para o crescimento do comércio global.

diversidade das clientela, a presença de alunos com necessidades especiais [...]- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício, a diversidade das outras tarefas além do ensino, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc. - Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.- Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc. (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 114).

Diante dessa realidade, com a qual os professores se defrontam, podemos nos referir em “*carga mental*” de trabalho que é resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas.

O trabalho docente é complexo, por isso é difícil avaliar a sua qualidade, já que ele é constituído por vários saberes, alguns de origem prática e visível, outros de origem subjetiva e complexa. Nesse sentido, a avaliação do trabalho docente como algo subjetivo e, portanto, não passível de padronização, pois se entendemos o professor como profissional e pessoa, o que é padronizável está no nível profissional (que é o mais palpável), porém no nível pessoal não há como padronizar nem como interpretar de maneira completa quem é esse sujeito.

É preciso buscar, portanto, compreender a constituição dos saberes e da identidade docente, Tardif (2000) adota a perspectiva de “epistemologia da prática profissional”, cuja finalidade é revelar quais são os saberes dos professores, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. A hipótese do autor é que os saberes profissionais dos professores são “saberes da ação”, ou ainda, “saberes do trabalho”. Isso quer dizer que os saberes profissionais não só se referem ao trabalho, mas são saberes trabalhados, incorporados no processo de trabalho, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que são nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Tardif (2000) caracteriza os saberes profissionais dos professores como:

- *Temporais*: São temporais em três aspectos: Primeiro porque os

professores se encontram imersos no ambiente de trabalho (escolar) mesmo antes de começar a trabalhar, resultando numa bagagem de conhecimentos, crenças, de representações sobre a prática docente construída enquanto alunos. Segundo, porque os primeiros anos de prática profissional são de aprendizagem intensa do ofício. Terceiro, porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, da qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização;

- *Plurais e heterogêneos*: Porque provém de diversas fontes: pessoais, originados da sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; disciplinares, apoiados na formação profissional; curriculares, oriundos dos programas, guias e manuais escolares e, por fim, se baseiam na experiência de trabalho e nas tradições peculiares ao ofício de professor. São plurais e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado em torno de uma concepção de ensino, ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme as necessidades da prática. Finalmente, porque a ação do professor é orientada por diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, competências e aptidões;
- *Personalizados e situados*: O professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. Além disso, os saberes docentes são também situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido;
- *Marcadamente humano*: Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos, esta perspectiva orienta a existência, no professor, na disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades. Em segundo lugar, o objeto humano do trabalho docente reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional.

Com essas caracterizações, Tardif (2000) sugere que as pesquisas que pretendam compreender a constituição dos saberes docentes e a própria identidade dos professores, bem como pretendam elaborar um conjunto de conhecimentos necessários ao ensino, levem em conta os saberes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Salienta, ainda, que se façam estudos e que se introduzam dispositivos de formação dos professores a partir de elementos que sejam vinculados à sua prática. E, por último, assinala para a necessidade de os professores universitários realizarem pesquisas sobre as suas próprias práticas de ensino, visto que no entendimento do autor, tem-se na universidade a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino.

Essa ilusão faz que exista um abismo entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias de ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores (TARDIF, 2000, p. 20).

A construção da identidade do professor está diretamente relacionada ao processo de constituição da docência como profissão, à efetiva formação e preparação para atuar na área escolhida como campo de atuação profissional.

Para os profissionais das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da formação na graduação e nos aprofundamentos posteriores em cursos de especialização, mestrado, doutorado, no exercício profissional, nas associações de classe. Quando esses profissionais tornam-se professores, qual a identidade assumida? A da sua formação de origem ou a da docência universitária para a qual não houve um preparo prévio e, em muitos casos, não há uma formação em serviço?

Pimenta e Anastasiou (2002) salientam que os elementos constitutivos da profissão docente são: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, têm características próprias que constituíram a formação inicial, preparatório para o seu exercício. Como na educação superior a formação inicial não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada.

Assim, a identidade do professor universitário só poderá se construir se houver mecanismos políticos e institucionais que implementem processos permanentes de formação e de valorização dos saberes docentes.

Para Gauthier (1996) a atuação dos professores pode ser compreendida a partir de dois obstáculos fundamentais que se interpuseram à Pedagogia, o ofício sem saberes e saberes sem ofício:

Ofício sem saberes: uma simplificação do ensino como mera transmissão de conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo de ensino, ou ter talento e seguir a intuição, ter bom senso ou experiência e cultura. *Saberes sem ofício*: originados nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos despreocupados em relação às necessidades concretas de professores e alunos, negando em uma versão universitária científica e reducionista da complexidade do real e impedindo “o surgimento de um saber profissional” (p. 27).

A superação de tais obstáculos somente seria possível com o ofício com saberes, constituído por uma espécie de reservatório de vários saberes no qual os professores se abastecem frente às “exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 29), classificando-os em:

Saberes disciplinares, (a matéria) referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; Saberes curriculares (o programa), relativos à transformação da disciplina em programa de ensino; Saberes das Ciências da Educação, específicos não estando diretamente relacionados com a ação.

Esclarece, ainda, Gauthier (p. 35) que existe “[...] um tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica”.

Tardif (2012), por sua vez, afirma que pretende escapar de dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo*. O primeiro que reduz o saber a processos mentais (representações, esquemas, imagens, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos e o segundo que associa o saber dos professores à outra coisa que não a si mesmo, eliminando a contribuição dos atores (professores) na construção concreta do saber. Para esse autor “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam, à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (p. 15). Portanto, o saber é sempre localizado, íntimo a “uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. (Idem) O trabalho, desse modo, é um fio condutor pelo qual o saber pode ser compreendido, pois está a serviço do trabalho

docente e as relações dos professores com o trabalho nunca são “estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

4.5 A GESTÃO DA AULA

O estudo do fenômeno educativo em suas dimensões mais amplas está circunscrito no campo da Pedagogia Universitária entendida por Leite (2003) como

[...] um campo interdisciplinar que compreende o estudo do docente como intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano, da inovação pedagógica, da avaliação institucional e da classe nos contextos das novas tecnologias (p. 196).

Como parte dos estudos próprios à Pedagogia Universitária situa-se a didática universitária, cujo objeto é o estudo e a intervenção nos processos de ensinar e aprender que ocorrem na aula.

Lucarelli (2007) entende a didática universitária como

Uma didática especializada, cujo objetivo é a análise do que acontece na aula universitária, onde estuda o processo de ensino que um docente ou uma equipe docente organiza em relação às aprendizagens dos estudantes e em função de um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação em uma profissão (p. 77).

A gestão da aula não é algo estático, nem se reduz à aplicação de procedimentos, já que requer a ação-reflexão contínua e vigilante sobre a complexidade das relações que se estabelecem entre as intenções docentes e as expectativas discentes, bem como ao que emerge nessa interação. Trata-se de compreender que a aula é, em si mesma, um processo dinâmico, em que professor, alunos e o próprio objeto de conhecimento implicam-se entre si, (trans)formando-se no percurso de ensinar e de aprender. Compreendida dessa forma, toda a ação docente pressupõe uma atitude investigativa a ser exercida na dinâmica da aula.

Para Veiga (2008, p. 8),

[...] aula é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona sobre a concepção de sociedade, de homem de educação, de escola, de aluno e seu próprio papel aula é dinamizada peça relação pedagógica de cunho dialógico, porque registra em situação concreta, a

maneira de viver essas relação com vínculo libertador que propicia o exercício da autonomia.

Araújo (2008) trata sobre a disposição da aula; os sujeitos entre a teoria e a técnica e a , *polis* , focaliza três dimensões cruciais da aula: os sujeitos (professores e alunos), que mantêm uma interlocução intencional, sistemática e organizada, suas relações com a técnica (que se traduz pelo saber fazer, envolve objetivos, finalidades, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas e avaliação); com a *Polis* (que se traduz pelo saber para que, ou seja, a aula guarda uma finalidade intencional, organizada e sistemática, constituindo uma instância cultural carregada de projetos em torno de novas gerações).

Rios (2008) discute sobre o resultado do encontro intersubjetivo entre professores e alunos como pessoas. Para além da dimensão moral, constituinte desse encontro, chama atenção da presença ética, como olhar crítico que sustenta os valores da prática pedagógica.

Castanho (2008, p. 83) coloca que

O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo político, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias. Assumem compromissos. Daí a articulação com a moral- e necessidade de sua articulação com a ética. Falar de uma dimensão ética. da docência mais particularmente da aula, é, portanto é pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na construção- no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no [re]encaminhamento do trabalho.

Nesse sentido, a aula universitária é permeada pela pluralidade. O trabalho educativo de sala de aula constitui numa relação intersubjetiva, na qual está presente a diferença e se procura instalar a igualdade. Para Castanho (2008, p. 83) “do ponto de vista ético, o contrário da igualdade não é a diferença – é igualdade. Na aula, estabelecemos relações. Somos sujeitos de interação”.

Gauthier (1998), aponta que a função pedagógica da *gestão da matéria* remete ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Ela engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para construir o conhecimento. A gestão da matéria não consiste em um conceito unificado, trata-se de constructos abstratos que criam conjunto de variáveis que influenciam a aprendizagem. O autor, ainda, coloca que a *gestão da classe* consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente

ordenado favorável ao ensino quanto à aprendizagem. A gestão da classe depende do contexto, do tempo, do material, do social, desenvolvimento intelectual dos alunos e influência culturais, institucionais e econômicas e políticas.

Gauthier (1998) apresenta os seguintes passos da organização da gestão da matéria:

Planejamento da gestão da matéria: a) Planejamento dos objetivos de ensino; b) planejamento dos conteúdos de aprendizagem; c) planejamento das atividades de aprendizagem; d) planejamento das estratégias de ensino; e) planejamento das avaliações; f) planejamento do ambiente educativo.

A gestão da matéria no processo de interação com os alunos- a) atividades de aprendizagem, planejamento a apresentação de novos conteúdos e estratégias de ensino b) ensino explícito, revisão de conteúdos e recapitulação, conceitos integradores, explicação dos objetivos do trabalho, seqüenciamento e redundância, clareza na apresentação; prática proporcionada aos alunos, retroações, reforço; c) a utilização de perguntas pelos professores: a prática de designar alunos, a clareza das perguntas, o nível cognitivo das perguntas, perguntas estimulantes, questões abertas, questões de acompanhamento, frequência, tempo de espera, a insistência em relação á pergunta, o grau de êxito, reações as respostas; d) a quantidade de instrução: tempo de aprendizagem, tipos de atividades.

Avaliação da fase de gestão da matéria – a) determina o alcance dos objetivos da disciplina; b) avaliação formativa: retroações ligadas os objetivos da aprendizagem; c) a refletividade dos professores sobre as suas próprias ações relativas ao ensino da matéria: resultados da avaliação para fazer um diagnóstico do ensino ministrado e descobrir novos se os métodos empregados dão os esperados.

Nesse processo da condução do planejamento, até a execução da aula universitária, cabe ao professor produzir o conhecimento de como ser professor Isaia (2003). O importante passa a ser como os conteúdos são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de novos conhecimentos, habilidades e estratégias metodológica.

Sob essa perspectiva, Anastasiou (2003) considera o verbo *ensinar* sob duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. A autora identifica também, a diferença entre os termos *aprender* e *apreender*. Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos do conhecimento, para *apreender* é preciso agir, exercitar-

se, apropriar-se; já o verbo *aprender* significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação.

Anastasiou (2003) coloca que é importante distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. “Se for apenas receber a informação de, bastará passá-lo por meio da exposição oral. [...] No entanto, se a nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno [...] é preciso se reorganizar, superando o aprender [...]” (p. 14). Foi a partir dessa reflexão que a autora propõe o termo “*ensinagem*” como um “processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (ANASTASIOU, 2003, p. 15). Nesse processo, é importante considerar o real envolvimento entre a ação de *ensinar* e a de *aprender*, tendo como objetivo a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo e as ações pedagógicas se referem a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação acompanhando o pensamento.

Leite (2000) problematiza os conceitos de mudança e reforma ligados à *inovação*, visto que a introdução de inovações nos sistemas de ensino tende a dar uma ideia de melhoria, de progresso, sem, no entanto, provocar transformações, ou seja, mantêm-se as coisas como estão, mas com ares renovados.

A inovação proposta mantém uma forte relação com o conhecimento e implica ruptura com as lógicas de reprodução e regulação. Nesta perspectiva, Leite (2005) afirma que a inovação

[...] se estabelece como um processo descontínuo, de rompimento com os tradicionais paradigmas vigentes na educação, no ensino-aprendizagem-avaliação, ou uma transição entre diferentes concepções paradigmáticas, onde se pode observar uma re- configuração de saberes e, também, de poderes. A inovação nesta condição se constitui, igualmente, em um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora. (...) para pensar a inovação é necessário pensar na centralidade do conhecimento e em sua aplicação em esferas de poder com partilha horizontal (p. 121).

Dois aspectos podem ser destacados nas pesquisas sobre a inovação: a ruptura epistemológica e o protagonismo do professor e do aluno. Este último, identificado pela ousadia do professor em romper com a tradição e efetivar práticas transformadoras e com o entendimento do aluno como autor da sua aprendizagem, podendo participar, expressar-se, envolver-se na e com a aula e com a produção do conhecimento.

Leite (1999) esclarece que o protagonismo se refere

[...] à participação/envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços/ambientes micro ou macro institucionais. O protagonismo também envolve a oportunidade de o sujeito dizer a sua palavra; o respeito às diferentes culturas; o aprender com o outro e o ter o que ensinar/aprender; a valorização d outro e dos seus saberes e possibilidades (p. 75).

Do ponto de vista do professor, o *protagonismo* é fundamental para caracterizar a inovação na perspectiva crítica, porque não se trata de assumir modelos e técnicas de ensino propostas pelos especialistas, as da inventividade, da criatividade proveniente da ruptura conceitual.

A ausência do protagonismo pode produzir a adoção acrítica de técnicas didáticas prescritas em manuais ou sugeridas por especialistas em metodologias e técnicas do ensino, que resultam em alternativas acessórias e provisórias e que pouco ou nada contribuem para a qualificação do ensino, não gerando impacto sobre a aprendizagem dos alunos.

A ruptura epistemológica e o protagonismo, como fatores indispensáveis à inovação, permitem localizar a centralidade da relação entre teoria e prática, tanto nas questões que se referem às condições didático-pedagógicas que favorecem a aprendizagem como construção, quanto na preparação dos alunos para o exercício profissional.

No que se refere às condições didático-pedagógicas, salienta-se que para que o professor possa realizar rupturas conceituais que encaminhem para práticas inovadoras precisa ter conhecimentos suficientes para compreender como ocorre o processo de elaboração do pensamento no aluno; como se processa a informação no sentido de transformá-la em conhecimento; como ocorrem as interações entre sujeito e conhecimento e demais aportes necessários para a tomada de decisões didáticas.

Em relação a um dado campo profissional, a prática preparatória para um determinado ofício precisa ser mediada pelos conceitos que sustentam certas decisões, como, por exemplo, no Curso de Pedagogia é importante ensinar aos alunos diferentes metodologias didáticas, mas é preciso que os alunos reflitam sobre as ênfases dadas, problematizando e situando as diferentes concepções pedagógicas.

Lucarelli (2007) esclarece que não há aplicação imediata da teoria na prática.

Da perspectiva dialética, dentro do campo social, a aplicação de conceitos teóricos, particulares não implica reproduzir taxativamente o anunciado por esses conceitos, mas aceitar a especificidade de cada caso e de cada via do conhecimento, o que supõe reconhecer que as relações entre as esferas teóricas e práticas são parciais, fragmentárias e complementares (p. 83).

Na relação entre teoria e prática estão implicadas as dimensões epistemológicas, didáticas, políticas e sociológicas, considerando que as concepções sobre o conhecimento e sua produção (epistemológico), bem como suas formas de veiculação na aula universitária (didático), precisam levar em conta o tipo de sujeito que se pretende formar (político) e como se espera que desempenhe sua atividade no campo profissional (sociológico). Para tanto, é preciso que o professor tenha uma visão de conjunto do processo formativo, que tenha claro quais aprendizagens serão necessárias em outros componentes curriculares e que conceitos/ações se relacionam com o seu campo de estudos, articulando, de forma interdisciplinar, os conhecimentos que atravessam o currículo, tornando-os significativos porque passíveis de conexões.

A interdisciplinaridade, como uma inovação na aula universitária, precisa ser compreendida para além das articulações pontuais e circunstanciais, vista como uma condição para que o currículo de um dado curso tenha sentido e sustente uma formação acadêmica qualificada.

O espaço universitário, não raro, apresenta condições limitadoras à interdisciplinaridade, principalmente, pela compartimentalização (do saber e da própria instituição), pela supervalorização de alguns campos de conhecimentos em detrimento de outros, pela forma de contratação do trabalho docente, em muitos casos restrita a horas/aulas trabalhadas, não restando tempo para planejamentos, estudos, debates, pesquisas, etc. Isso faz com que o trabalho na universidade seja solitário porque é organizado segundo princípios de segmentação temporal, espacial e programática.

A partir dessas reflexões, acredita-se que a gestão da aula universitária, com novos paradigmas precisa contar com a disposição do professor em protagonizar o próprio trabalho e de espaços, tempos e condições institucionais favoráveis à inovação e, conseqüentemente, aponta indicadores de qualidade do ensino superior.

Não há uma forma melhor e mais eficaz para promover a aprendizagem dos alunos, portanto, não há um modelo didático que irá garanti-la, mas é possível afirmar que a ruptura com a concepção tradicional de educação, baseada na

perspectiva de alguém que ensina e de alguém que passivamente recebe o ensino, favorecerá a mudança, a inovação e qualidade desde que sustentada teoricamente e acompanhada por uma opção epistemológica, podendo provocar grandes transformações no ensino acadêmico, na formação dos alunos e na configuração da docência.

5 O CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO SANTA MARIA/RS

Para levantar indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia à luz dos saberes e fazeres dos professores formadores, por meio de um estudo de caso analítico, buscou-se traçar um olhar na estruturação, organização e nas atividades co-relacionadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA/Santa Maria – RS, especialmente, com olhar nos elementos do contexto (econômico, social, político, cultural) da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte).

5.1 CONTEXTUALIZANDO O CENTRO FRANCISCANO DE SANTA MARIA/RS

O Centro Universitário Franciscano localiza-se em Santa Maria, no centro do estado do Rio Grande do Sul, a 290 Km da capital Porto Alegre. A cidade, que é a quinta (5ª) maior do Estado, tem, aproximadamente, 300 mil habitantes e possui estrutura tanto para a educação superior quanto para a qualificação profissional. Grande parte de sua população constitui-se de estudantes universitários. A UNIFRA está localizada no centro da cidade, distribuída em quatro (4) conjuntos conforme mostra a figura dois (2) abaixo:

Figura 2 – Localização do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA disponível em <http://www.unifra.br/50anos/localizacao.asp>



A IES conta com infra-estrutura de dezessete (17) prédios, sendo que o Curso de Pedagogia está localizado no conjunto III na Rua Silva Jardim, nº1175. Prédio dezessete (17), 7º andar.

Figura 3 – Fachada lateral Centro Universitário Franciscano – UNIFRA – conjunto III disponível em <http://www.unifra.br/50anos/localizacao.asp>



A congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, à qual pertence à Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte (SCALIFRA-ZN) é uma entidade de âmbito internacional, fundada na Holanda, em 1835, por Madre Madalena Daemen. Estabeleceu-se no Rio Grande do Sul, em 1872, constituindo-se em sociedade civil (1903) e se tornando mantenedora de instituições de ensino.

Inicialmente, a Instituição atuou no ensino primário e secundário, fundou, no ano de 1905, na cidade de Santa Maria, RS, o Colégio Sant'Anna que hoje oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A expansão da sua área de atuação decorreu do surgimento de novas escolas sob sua responsabilidade. Assim, a sociedade inicial desmembrou-se e, em 31 de julho de 1951, foi constituída a SCALIFRA-ZN, com sede na cidade de Santa Maria, RS.

Em 19 de dezembro de 1953, por solicitação da Associação Pró-Ensino Superior de Santa Maria (ASPES), a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte (SCALIFRA-ZN) assumiu, como entidade mantenedora, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esse fato se constituiu na promissora arrancada em prol da dinamização do ensino superior para a cidade de Santa Maria e sua região de abrangência.

A consolidação do processo de fundação dessa faculdade ocorreu em 21 de março de 1955, pelo parecer 40/55, da Comissão de Ensino Superior do Ministério da Educação, quando foram aprovados os primeiros nomes do corpo docente e autorizada a realização do primeiro processo seletivo. Em 31 de março do mesmo ano, foi assinado pelo presidente Café Filho o Decreto nº 37.103/55 que autorizava o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição – (FIC), com os cursos de Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas, cuja instalação oficial foi realizada em 27 de abril de 1955.

Pelo período de quatro décadas, a FIC e Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM) focaram seu trabalho exclusivamente em cursos de licenciatura, ou seja, formação de professores e no curso superior de enfermagem, oferecendo também o ensino nos níveis de auxiliar e de técnico de enfermagem.

No ano de 1976, tiveram início os cursos de pós-graduação *lato sensu*. Contava-se na cidade, com corpo docente qualificado e havia a necessidade de atualização dos professores em vista das mudanças que precisavam acontecer na área educacional.

A FIC e a FACEM funcionaram isoladamente até 1995, cada qual com seu Regimento, até 1995, quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição e a Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira foram unificadas e passaram a denominarem-se Faculdades Franciscanas (FAFRA), pela Portaria nº 1.402, de 14 de novembro de 1995.

Com as Faculdades Franciscanas, iniciou-se uma fase de crescimento pela ampliação de cursos de graduação e de pós-graduação *lato-sensu*, expansão do espaço físico e capacitação dos docentes, o que possibilitou à Instituição encaminhar sua transformação em Centro Universitário.

Assim, pelo decreto presidencial, de 30 de setembro de 1998, publicado no Diário Oficial da União de 1º de outubro de 1998, tendo em vista o processo nº 23000.008390/97-40, do Ministério da Educação, foi credenciado, por transformação das Faculdades Franciscanas de Santa Maria, o Centro Universitário Franciscano, mantido pela SCALIFRA-ZN, com sede na cidade de Santa Maria.

A Instituição foi [re] credenciada pela Portaria nº 1.564, de 27 de maio de 2004, do Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, publicada no Diário Oficial da União, de 31 de maio de 2004.

A UNIFRA⁹, nesse contexto, representa uma caminhada de meio século de experiência em ensino superior. Sempre comprometida com as questões educacionais procura, coerente com a concepção institucional, desenvolver a produção e divulgação do conhecimento, a promoção da cultura e contribuir para o desenvolvimento técnico-científico e social, em consonância com a filosofia franciscana.

O Centro Universitário Franciscano, atualmente, constitui um complexo educacional que oferece cursos a partir da educação infantil até a pós-graduação *stricto-sensu* para uma comunidade de aproximadamente sete mil duzentos e quarenta (7240) estudantes. Os cursos de graduação do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria tiveram início na década de cinquenta, com a criação dos cursos de Letras, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia e Matemática, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição", e o curso de Enfermagem, na Faculdade Nossa Senhora Medianeira. A seguir, está relacionada um pouco dessa história.

⁹ www.unifra.br

Os primeiros cursos autorizados a funcionar pelo Decreto nº 37.103/55 MEC, foram os de Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas, os quais foram reconhecidos em 1957 pelo Decreto nº 42.801/ 57 - MEC. O Curso de Enfermagem iniciou suas atividades em 1955 e foi reconhecido pelo Decreto nº 41.570/57 - MEC.

Em 16 de maio de 1955, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 144/55, autorizou o funcionamento do curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira, também mantida pela Scalifra-ZN.

A Escola foi reconhecida pelo Decreto n. 41 570, de 27 de maio de 1957 e, em 10 de setembro de 1968, passou a denominar-se Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM), conforme Decreto 63 231. A FIC e a FACEM funcionaram isoladamente até 14 de novembro de 1995, quando foram unificadas e passaram a denominar-se Faculdades Franciscanas (FAFRA) pela Portaria n. 1402.

As Faculdades Franciscanas iniciaram uma fase de ascensão com o aumento de cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*, ampliação de espaço físico, atualização do acervo bibliográfico, de laboratórios pedagógicos, implantação da avaliação institucional e organização do plano de carreira docente, entre outros, o que possibilitou a instituição pensar na transformação das Faculdades Franciscanas em Centro Universitário. Assim, pelo decreto presidencial de 30 de setembro de 1998 foi credenciado, por transformação das Faculdades Franciscanas de Santa Maria, o Centro Universitário Franciscano, mantido pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis – Zona Norte.

Nesse contexto histórico, percebe-se que a IES pesquisada vai incorporando em seu processo de gestão universitária⁷ concepções e práticas delineadas a partir das relações com a União e respectivas políticas públicas. Pode-se dizer que as políticas de educação superior são reveladoras das concepções e princípios que organizam os processos decisórios em âmbito nacional em torno de um projeto para a nação e estados, os quais incidem sobre as finalidades e práticas institucionais.

Entretanto, o que vem ocorrendo nos últimos anos é a ênfase em padrões administrativos baseados em resultados, em índices de produtividade, em aumento

⁷ Diz respeito ao pensar e fazer a Universidade no sentido de sua finalidade – Ciência e Educação – a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social. Compreende o planejamento institucional estratégico, mas consubstancia-se na organização acadêmica do pessoal acadêmico e da ação acadêmica, nos programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. A administração dos meios materiais é parte importante do processo de gestão universitária, porém sempre dependente do projeto político pedagógico institucional Luce, 2003, (p. 323).

de competitividade, colocando a função educativa e pedagógica em uma condição de atrelamento a esses padrões, distanciando-se do protagonismo desejado.

Franco (2011, p. 136) destaca que:

[...] uma cultura de permanente crítica no modo como o Estado estabelece suas políticas e nas formas como as instituições as transpõem e utilizamos seus espaços de autonomia, significa fornecer alguma garantia para atingir qualidade sem arbitrariedade, o que salvaguarda a democracia.

Cabe lembrar que a teoria da regulação⁸ vincula a base econômica e suas formas institucionais com o objetivo de detectar a extensão das mudanças na forma das relações sociais que ocorrem em escala secular e os parâmetros de distintos regimes de acumulação.

Considerando a temática investigação e o necessário entendimento sobre o papel da universidade no desenvolvimento profissional da docência, apresenta-se mesmo que sumariamente, alguns dos pressupostos assumidos pela IES da qual os docentes investigados participam, o que adquire importância para a compreensão sobre a gestão pedagógica de professores formadores do Curso de Pedagogia. Destaca-se a essência de sua proposta pedagógica, com base na análise Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI /UNIFRA, 2007) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Situada no contexto social, econômico e político o Centro Universitário Franciscano é uma instituição de educação superior confessional mantida pela Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis- ECALIFRA - Zona Norte, criado e credenciado na forma da lei, é uma Instituição de educação superior de direito privado e de natureza confessional e comunitária⁹, que se rege pelas normas

⁸ A questão central da teoria da regulação é esclarecer “quais os mecanismos capazes de garantir sua coerência e sua viabilidade ao longo do tempo”. (BOYER, 2009, p. 47). Nesse paradigma, a compatibilidade de comportamentos econômicos associados às formas institucionais é basilar e ao desequilibrar-se, ocorre a redefinição de regras que codificam as formas institucionais, por meio da mobilização da esfera política. São distintas as caracterizações de regulação e suas origens mercadológicas adentram à contemporaneidade com instrumentos importados da economia, no movimento de globalização. [...] as regulamentações caminham *pari passu* com as políticas de qualidade, avaliação, pesquisa e de C&T (FRANCO, 2011, p. 136).

⁹“universidades comunitárias” agrupam-se várias instituições: as comunitárias confessionais (entendidas como comunitárias *lato sensu*) e as comunitárias não-confessionais (ou comunitárias *stricto sensu*); essa união deu-se em função de fatores intrínsecos à dinâmica e vocação das universidades, bem como por fatores extrínsecos, como por exemplo, a política governamental para o ensino superior brasileiro e a necessidade de demarcar as diferenças em relação às instituições particulares (privadas com fins lucrativos), (COSSIO, 2010, p. 64).

do Sistema Federal de Ensino, pelo seu Estatuto e pelas diretrizes e normas do sistema decisório administrativo da IES.

A preocupação comunitária regional fica evidente como forma de dar sustentação ao perfil institucional assumido, tornando claro que o papel social se vincula à condição de disponibilizar a comunidade formas de acesso às produções científicas e culturais. Para tanto, utilizam-se de meio próprios, convênios com instituições públicas e privadas para a concessão de auxílios nas mensalidades, bolsas parciais e, em alguns casos integrais, de forma a permitir a ampliação do acesso aos cursos que oferecem. Além disso, realiza ações de pesquisa e extensão que atendem às necessidades regionais e locais.

A formação profissional é a base da missão assumida pela IES pesquisada, acrescida de perspectivas de: formação para a cidadania comprometida com o desenvolvimento regional, com uma percepção global de sociedade nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, através do ensino, da pesquisa e da extensão.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA Santa Maria, RS, ancora-se na a articulação coerente com o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da interdisciplinaridade e formação continuada.

Por essa definição, o projeto político-pedagógico da IES é um instrumento importante na tomada de decisões quanto na gestão pedagógica de professores, tendo na produção/transmissão do conhecimento e da cultura - função educativa - a sua principal finalidade e base para a sua gestão acadêmica.

Em seu documento apresenta a seguinte Missão:

O compromisso e fidelidade aos princípios fundamentais de desenvolver e difundir o conhecimento técnico-científico e a cultura em suas múltiplas manifestações, distinguindo-se pela sua excelência acadêmica na formação de profissionais íntegros e de cidadão comprometidos com o desenvolvimento humano e com o bem estar social, a partir dos princípios cristãos (PPI/UNIFRA, p. 37, 2007).

O princípio humanístico, associado à formação profissional, é salientado como uma das unções prioritárias da IES. De acordo com Morosini (2000), esse é o que dá sentido ao processo educativo. A educação humanística significa possibilitar

a todos os seres humanos que tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construídos e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou. O compromisso da formação para a cidadania também se evidencia no decorrer do documento, atribuindo à formação acadêmica uma dimensão que vai além da perspectiva técnico-profissional e assume uma perspectiva política de inserção social.

Para fins de análise de interesse da pesquisa apresentam-se algumas premissas que ancoram a políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica, diretrizes pedagógicas, bem como os princípios de planejamento didático pedagógico e projeto político de curso, considerando a compreensão do lugar da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia no PPI da UNIFRA.

Em conformidade ao PPI/UNIFRA (2007) as políticas de ensino de graduação remetem a formação de profissionais, no contexto atual do paradigma social, demanda a articulação concreta com a teoria e prática através de processos de apreensão do conhecimento, de capacidades e competências no campo profissional.

Em relação ao ensino de graduação, aponta-se a visão democratizante do conhecimento produzido e veiculado para além das exigências do mercado também, destaca os valores éticos e o compromisso social em busca da solidariedade humana e do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, o critério central para os princípios metodológicos e seleção de conteúdos no trabalho pedagógico se origina nas dimensões que contribuem para instaurar as mudanças formativas nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, a avaliação como ato formativo assume a função do processo de qualificação da organização e da ação didático universitária de toda a IES.

É importante salientar que a IES pesquisada apresenta em sua missão o propósito de uma formação que transcenda à dimensão técnica e profissional. Mas, inegavelmente, a questão do trabalho, das suas radicais modificações, das possibilidades de inserção dos egressos no processo produtivo, faz parte da agenda de discussões e da tomada de decisões acadêmicas. Perpassa a definição dos cursos, seus currículos, tempo de formação, condições de competitividade, possibilidades de absorção do mercado, além da necessidade de produção de alternativas originais que envolvam o empreendedorismo.

Sinaliza-se a relevância no PPI/UNIFRA (2007, p. 49) onde trata sobre o programa de apoio pedagógico a graduação, tanto para o estudante como para o

docente. Esse programa sistematiza de forma conjunta o apoio ao discente e ao docente. Sendo que apoio docente tem o propósito de criar espaço e lugar no ambiente universitário, em que o professor possa engajar em atividades de formação didático-pedagógica e de reflexão sobre seus saberes e fazeres da pedagogia universitária.

Assim sendo, a gestora A fala que:

O programa Saberes tem mais de dez anos de existência e ao longo deste tempo tem proporcionado palestras, conferências, seminários e oficinas de capacitação para os professores iniciantes e os demais professores durante o ano letivo. Nestes encontros são tratados temas da docência universitária com renomados pesquisadores da área de educação. (GESTORA A)

A fala da gestora, expressa o comprometimento institucional, bem como as ações implantadas para garantir os espaços de formação dos professores formadores.

O “Programa Saberes”, é desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação desde o ano de dois mil (2000) e tem buscado criar espaços e momentos que propiciem a profissionalização de seus docentes, o qual apresenta os seguintes objetivos:

Promover o desenvolvimento profissional docente, oferecer oportunidades de profissionalização, assim como promover a articulação entre as diferentes áreas e cursos numa relação que venha qualificar o ensino-aprendizagem; contribuir para a qualificação da ação docente, tendo em vista uma aprendizagem efetiva. Ainda busca subsidiar reflexões acerca da prática docente através do exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e promover o bem-estar docente (RELATÓRIO DE 2011 PROGRAD/UNIFRA, p. 26).

O Programa Saberes está organizado em duas dimensões: a primeira visa a desenvolver uma formação pedagógica continuada destinada a todos os docentes da Instituição. Já a segunda, destina-se aos professores recém-contratados e visa a uma explanação da organização institucional, bem como uma abordagem didático-pedagógica da profissão docente.

Cabe considerar que o processo de formação continuada dos docentes da IES alvo da pesquisa, envolve aprendizado coletivo, troca de experiências entre professores e diferentes áreas de saber. Tal reflexão mobiliza o potencial crítico-criativo dos professores formadores, integrando-os num projeto comum de formação em prol do ensino na IES, cujo desafio assenta-se “[...] na passagem de uma

docência baseada no ensino para docência baseada na aprendizagem [...]” (ZABALZA, 2004, p. 106).

A constante prática reflexiva nos leva a concordar com Nóvoa (1992), quando diz que formação docente envolve três processos: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional/organizacional. Quanto ao desenvolvimento pessoal, o autor comenta que a formação precisa estimular a perspectiva crítica-reflexiva, oferecendo aos professores os meios para o pensamento autônomo que promova a autoformação participativa. Portanto, isso se relaciona à produção da vida do professor. Estar em formação envolve investimento pessoal, um modo próprio criativo de traçar percursos e projetos, tendo em vista a construção de uma identidade que também é profissional. Esse autor comenta que a formação não é construída pela acumulação de (cursos, conhecimentos e técnicas), mas também por trabalho reflexivo crítico, acerca das práticas, reconstruindo permanentemente a identidade pessoal e profissional. A experiência vivida dos professores formadores no “programa saberes” confirma essa situação.

A Pró-reitoria de Graduação coordena dois programas de complementação acadêmica: Programa de Bolsas de Monitoria e Programa de Tutoria. Esses programas constituem-se num importante instrumento de apoio aos estudantes de graduação que, por meio deles, têm a oportunidade de participar do desenvolvimento de projetos de ensino e de qualificarem a sua formação acadêmica. Em 2011, esses programas beneficiaram 461 estudantes (RELATÓRIO PROGRAD/UNIFRA, 2011). A IES oferta oficinas de capacitação discente em 2011, sobre temas de interesse dos estudantes com o apoio de Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, RS. Realizaram-se, também, oficinas de apoio técnico, criadas pela Pró-reitoria de Graduação, para qualificar a participação de estudantes em eventos.

Na UNIFRA, a implementação de políticas de pesquisa e de iniciação científica origina-se dos grupos de pesquisa, instâncias que agregam professores e alunos com objetivo de investigar e conhecer, em profundidade as áreas do conhecimento ofertadas pelos cursos de graduação e pós – graduação. A Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa faz chamada através de editais, convidando professores pesquisadores.

A gestora A, aponta a necessidade de articulação dos professores do Curso de pedagogia a fomentar o grupo de pesquisa no sentido de fortalecer a produtividade científica.

Em relação à pesquisa penso que o curso necessita criar um grupo que se preocupe com a questão da alfabetização. Este grupo deve ser formado de pedagogos e de docentes de outras áreas, mas que tenham a preocupação com as questões da alfabetização.

A partir do corrente ano, os professores do Curso de Pedagogia estão mobilizados para reorganização do grupo de pesquisa Formação de Professores e Docência (FORPRODOC). O grupo passou por processo de atualização na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Destaca-se que em dezembro de 2012 foram aprovados pela Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UNIFRA três projetos de pesquisa do Curso de Pedagogia e um (1) projeto de extensão.

A extensão universitária, segundo o PPI/UNIFRA (2007) é entendida como parte do fazer acadêmico e visa promover a integração transformadora entre IES e contexto social. A extensão, por sua vez, apresenta-se, nos documentos analisados, como uma política específica, com características, funções e metas ligadas à disseminação de conhecimentos e a prestação de serviços à comunidade. Na UNIFRA há uma relação forte do ensino com a extensão, considerando que as práticas profissionais ocorrem em espaços da comunidade e que os alunos, desde o início da formação, participam de ações orientadas em locais onde futuramente poderão exercer a sua profissão, em uma relação de mão dupla, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem no contato com a realidade, as instituições, grupos e pessoas se beneficiam das inserções da universidade no campo social.

No PPI/UNIFRA (2007) a gestão acadêmica pauta-se nos princípios da ética das relações interpessoais e administrativas. Caracteriza-se antes de tudo como organizacional, pedagógica e cultural, traz o sentido de materializar a concepção de gestão institucional, fomentar e coordenar atividades administrativas, de acordo com sua estrutura organizacional, desenvolvendo mecanismos de sustentação de suas atividades.

Nessa direção, sinaliza-se a dimensão política da gestão pedagógica e a dimensão relacional, referente às interações de vários pontos de vista, de visões de

mundo e concepções diversas, sendo o professor aquele que terá ao seu encargo a tarefa de mediar acordos, pactos e compromissos coletivos com os processos de aprendizagem, com as formas de aprender, com interesses que deverão passar do individual para o coletivo, num processo dialético entre teoria e prática, aula e contexto.

O planejamento pedagógico dos cursos deve:

a) Promover atividade filosóficas e técnico-científica comprometidas com a realidade sócio-cultural; b) formar profissionais conscientes para atuar em sociedade; c) dinâmica curricular contextualizada; d) organização curricular com metodologias inovadoras; e) organização curricular dos cursos de formação integral de qualidade, flexibilização curricular, interdisciplinaridade, relação teoria e prática e indissociabilização entre ensino, pesquisa e extensão (PPI/UNIFRA, 2007, p. 67-68).

Conforme orientações institucionais, o Projeto Político dos Cursos (PPC) precisa considerar como referência as diretrizes curriculares nacionais e as diretrizes institucionais. O PPC de cada curso é planejado, desenvolvido e avaliado, anualmente pela comunidade acadêmica em conexão direta com o projeto de auto-avaliação institucional.

Assim, elaborar e assumir compromissos com uma proposta de política institucional, principalmente no que se refere à gestão pedagógica do Curso de pedagogia, foco desta investigação, implica a explicitação de princípios sobre o que é desejável e possível realizar com base no contexto histórico, cultural e social na qual a instituição está inserida, em determinado tempo e com determinado recurso.

Nessa direção, o PPI pesquisado norteia a realização da missão institucional, na medida em que estabelece os parâmetros da condução das atividades acadêmicas e apresenta políticas institucionais compostas por um conjunto de estratégias necessárias à consecução dos objetivos da educação superior na IES. Esse documento serve de ferramenta para o planejamento estratégico.

A inserção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como documento obrigatório para os processos de autorização de cursos e credenciamento de instituições ocorreu a partir do Decreto nº. 860/2001¹⁰, em meio ao processo de mudanças na educação superior e de intensificação do caráter regulatório e avaliador do Estado. O PDI se constitui em um instrumento de planejamento

¹⁰ Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências.

estratégico cujo conteúdo é definido pela instituição, de acordo com a perspectiva de sua gestão.

Com base no PDI (2008-2013) do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA Santa Maria, RS, a gestão institucional tem por objetivo manter a qualidade do projeto educativo institucional e acompanhar as perspectivas do cenário nacional e internacional do desenvolvimento da educação superior, evolução da ciência do conhecimento e desafios da educação superior, intercâmbio e cooperação com outras instituições; atualização da infra-estrutura física e tecnológica, aprimoramento do potencial humano institucional.

Visualiza-se na figura um (4), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2013 do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA Santa Maria, RS.

Figura 4 – Mapa conceitual do PDI 2008-2012-UNIFRA.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2008-2013, p. 35) do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, Santa Maria, RS.

As diretrizes pedagógicas e administrativas do PDI da UNIFRA estão articuladas à missão e aos objetivos, às metas e às ações, definidas com vistas à formação de qualidade mantendo a qualificação permanente e o compromisso decorrente da função social da Instituição. Quanto ao posicionamento estratégico, busca analisar a problemática da realidade e os impactos do contexto local, regional e geral da educação superior.

As diretrizes estratégicas estão previstas com as seguintes premissas:

- a) cultura universitária, através de uma dinâmica prospectiva;
- b) desenvolvimento e sustentabilidade, ancorado no Projeto Político Institucional;
- c) organização e inovação pedagógica, a proposta educativa busca o desenvolvimento de habilidades alicerçadas na valorização humano e no equilíbrio de preservar e inovar (PDI UNIFRA, 2008-2013, p. 33-34).

Apontam para as bases de estruturação do PPI, indicadores necessários para condução de definições estratégicas, pedagógicas, administrativas e concepções de ensino. A partir desses pilares é possível apontar a metodologia, a visão e o compromisso social da IES com os processos formativos de qualidade na educação superior.

A partir desse posicionamento, a IES conduz seu itinerário de estratégias que implica no processo de planejamento, concepções e práticas da gestão pedagógica de professores formadores. Assim, a UNIFRA aponta no seu planejamento estratégico um conjunto de medidas com definições de metas e ações, prazos, recursos e avaliação dos procedimentos. Sendo que o princípio norteador está pautado na cultura universitária, desenvolvimento e sustentabilidade e inovação pedagógica.

A cultura institucional aparece no organograma horizontalizado a partir de práticas interdisciplinares e participativas com a intenção de garantir a excelência nos processos por meio de desenvolvimento de metodologias de gestão inovadoras e empreendedoras que sinalizam o cerne do processo ensino aprendizagem na IES. Define os processos internos; administrativos e acadêmicos, apontando cenários metodológicos, criando fluxo intersetoriais com dinamismo e flexibilidade na tomada de decisões a partir de propostas pedagógicas diferenciadas.

O desenvolvimento e sustentabilidade sinalizam estratégias de reengenharia na IES, na formação capital intelectual (humano, organizacional e da informação) de

excelência; gerar receitas a partir de produtos e de serviços inovadores, provendo assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A inovação pedagógica está relacionada à criatividade dos atores que estão envolvidos nos processos formativos e organizacionais da IES. Possibilita mecanismos de trabalho na gestão pedagógica dos cursos e, conseqüentemente, de seus professores a partir da elaboração e execução de projetos científicos e tecnológicos com o objetivo de contribuir para a qualificação dos cursos, [re] investimento na formação e qualificação institucional.

A Avaliação Institucional está presente no Centro Universitário Franciscano desde 1998, quando foi criada a Comissão Executiva de Avaliação Institucional. Caracteriza-se como um processo sistemático e contínuo, que possibilita a reflexão sobre as atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica e administrativa em consonância com LEI Nº 10.861, DE 14 de abril 2004, Instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No Art. 2º o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Os resultados da avaliação referida constituem referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

No período de 1999 a 2004, foram realizadas avaliações que abrangeram a coordenação de cursos, infra-estrutura, perfil do professor, perfil do aluno, avaliação das disciplinas, desempenho docente e auto-avaliação discente, perfil do funcionário, avaliação do curso pelo aluno formando, avaliação do curso na visão do professor e do aluno, gestão universitária, avaliação da pró-reitoria de graduação, avaliação dos cursos de especialização, autoavaliação dos órgãos e setores

institucionais, avaliação da Instituição pelos coordenadores de curso de graduação e ainda se iniciou o processo de avaliação do egresso. A Instituição, de posse dos resultados das avaliações, vem implementando ações que permitem fazer ajustes e criar novas estratégias e, assim, instaurar a renovação permanente da qualidade acadêmica da gestão universitária. A avaliação no Centro Universitário Franciscano, por ser um instrumento de gestão, constitui-se como um processo pedagógico, contínuo, permanente, legítimo e intrínseco ao fazer universitário, tendo em vista a promoção de constante melhoria nos aspectos científicos, acadêmicos, tecnológicos e administrativos.

A partir do olhar mais amplo da cultura organizacional da IES estudada, observa-se, que para além do que está prescrito em currículos oficiais, a cultura institucional abre horizontes, proporcionando aos que dela fazem parte um ambiente de liberdade e tomada de decisões. Diante disto, a responsabilidade do docente é “[...] submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercâmbio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes” (PEREZ-GÓMEZ, 2001, p. 17). Considera-se, a partir dessa afirmação, a importância de se refletir sobre gestão pedagógica dos docentes e a cultura universitária que o professor constrói como profissional nas relações que estabelece na instituição à qual pertence, nesse caso, a IES que também, está alicerçada em uma política de educação de qualidade.

Tendo em conta os paradigmas de qualidade na educação demarcados por Morosini (2001), a IES pesquisada não se identifica exclusivamente com um paradigma, mas assumem traços de cada um deles. A vinculação da qualidade à avaliação é evidente, na medida em que as políticas públicas para a educação superior definem indicadores, critérios e instrumentos para aferição da qualidade institucional o credenciamento/recredenciamento institucional, autorização e renovação de autorização de funcionamento de cursos. Portanto, querendo ou não, com maior ou menor ênfase, a IES estabelece metas e implementa ações visando atender aos princípios estabelecidos pelo programa nacional de avaliação, o que justifica as práticas de planejamento estratégico, a partir de modelos entendidos como bem sucedidos.

A essa perspectiva se alia o modelo que prioriza a empregabilidade, na medida em que especialmente a IES está mais sujeita ao controle do mercado e à avaliação do custo-benefício pelos “consumidores” dos seus serviços. Dessa forma,

há a expectativa de que a formação ofereça um conjunto de condições (conhecimentos, habilidades, competências) desejadas pelo mercado empregador, além de corresponder às demandas da formação profissional requerida, diversificando os cursos e as modalidades de oferta. Verifica-se o esforço que a UNIFRA vem empreendendo para atender as demandas do mercado empregador, embora tome o cuidado de não perder de vista a sua principal missão com a formação do cidadão, além do profissional.

Quanto ao paradigma de qualidade que considera as especificidades, esse parece ser o mais característico do universo da IES comunitária, na medida em que busca uma identidade vinculada aos contextos locais e regionais, tendo fortes traços de cultura própria.

O último paradigma, o que vincula a qualidade à equidade, apresenta-se com menos expressão e de forma parcial no contexto analisado, visto que um dos fatores que define o modelo encontra-se na ampliação do acesso. Por ser uma IES privada, o acesso na UNIFRA depende das condições financeiras dos estudantes para arcarem com as mensalidades e não do número de vagas oferecidas. Inclusive, sobre este aspecto, muitas vagas ficam ociosas justamente pela impossibilidade de os alunos custearem os estudos.

Entende-se que a qualidade institucional envolve a participação ativa dos sujeitos que a constituem. Não basta ter a intenção de qualificar, como expressa pelos dirigentes; é preciso agir, criar os espaços para que a inovação e o fortalecimento das aprendizagens possam ocorrer.

Pode-se afirmar que a UNIFRA assume alguns dos princípios dos paradigmas de qualidade apontados por Morosini (2001). Isso pode parecer à primeira vista, contraditório, considerando que os dois primeiros modelos priorizam o mercado e os dois segundos atendem mais às perspectivas sociais. Entretanto, é preciso considerar que o segmento da IES encontra-se justamente entre esses espaços: o do mercado e o da comunidade, ora enfatizando um, ora outro, conforme as características assumidas institucionalmente, ou conforme as necessidades mais prementes.

No quadro abaixo é possível visualizar a inter-relação da IES com os paradigmas de qualidade apontados por Morosini (2001).

Quadro 5 – Inter-relação da IES com os paradigmas de qualidade

Paradigmas de qualidade	Concepção de qualidade	Identificação da IES com o paradigma	Padrão de qualidade
1. Qualidade vinculada à avaliação (planejamento estratégico)	Isomorfismo (lógica de mercado)	Intensa	Vinculado ao mercado
2. Qualidade como sinônimo de empregabilidade	Isomorfismo (lógica de mercado)	Intensa	Vinculado ao mercado
3. Qualidade como sinônimo de respeito às especificidades	Diversidade	Intensa	Vinculado à realidade institucional, ao local e regional
4. Qualidade como sinônimo de equidade	Equidade de acesso e permanência	Média/baixa	Vinculado às necessidades sociais

Adaptação de Morosini (2001).

Para fins dessa análise, considera-se que a qualidade educacional da IES pesquisada está diretamente relacionada ao princípio educativo institucional e, em grande parte, ao lugar atribuído ao ensino (graduação e pós-graduação) no contexto do projeto institucional. Sinaliza-se a questão do ensino porque a universidade precisa constituir-se como espaço de produção de pesquisas científicas e tecnológicas, requer ser também o espaço privilegiado onde as pesquisas são disseminadas, o conhecimento acumulado é veiculado, o espírito investigativo é instaurado, contribuindo para o exercício do pensamento crítico.

A UNIFRA apresenta foco central na formação técnica, científica e ético-social, na medida em que o ensino é entendido como um instrumento que permite a construção e reconstrução de saberes e de conhecimentos produzidos pela humanidade e que a aprendizagem revela-se nos compromissos assumidos com a indagação, reflexão, crítica e contribuição social.

Nesse caso, a pesquisa parece assumir uma perspectiva de princípio educativo, permeando a relação de ensino e aprendizagem com uma atitude investigativa por meio da indagação sobre a realidade e sobre os processos em estudo. Essa é uma concepção de pesquisa pedagógica extremamente importante, não só porque incita o professor a adotar uma postura que permita a crítica e a autonomia de pensamento, mas também porque valoriza a dimensão do professor como pesquisador de sua própria gestão pedagógica e do aluno como pesquisador da sua aprendizagem. Assim, na perspectiva de articulação entre ensino e pesquisa,

nesse caso da pesquisa entendida como princípio pedagógico. Considera-se essa perspectiva de extrema relevância, podendo ser essa a base da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A extensão, por sua vez, situa-se nos documentos como uma política não só de prestação de serviços, mas de articulação entre a prática e a teoria.

Atualmente, a UNIFRA oferece trinta e dois (32) cursos de graduação, um (01) curso técnico, cursos de extensão, mais de vinte (20) cursos *latu sensu*, três cursos na modalidade *stricto sensu* (mestrado profissionalizante em ensino de física e de matemática) - Programa de Pós-graduação em Nanociências (mestrado e doutorado).

Para fins de interesse dessa pesquisa, mesmo que resumidamente, é relevante apresentar os dados demográficos pertinentes aos cursos de licenciatura da IES com destaque ao Curso de Pedagogia com objetivo de apontar indicadores de qualidade da gestão pedagógica do curso relacionados a cultura organizacional da IES pesquisada. Assim sendo, no quadro abaixo, é possível verificar, de maneira elucidativa, a situação atual dos cursos de licenciatura da UNIFRA:

Tabela 10 – Oferta de Curso de Licenciatura/UNIFRA, turno de funcionamento e situação legal.

Curso	Modalidade	Turno	Situação legal
Geografia	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 258/06-MEC.
História	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 417/11-MEC.
Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 260/06-MEC.
Letras - Português e Inglês	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 260/06-MEC.
Matemática	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 414/11-MEC.
Pedagogia	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 1.331/10-MEC.
Química	Licenciatura	Noite	Reconhecido pela portaria nº 503/11-MEC.
Filosofia	Licenciatura Reconhecido	Noite	Reconhecido pela portaria nº 259/06-MEC.

Fonte: Relatório de 2011 PROGRAD/ Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - UNIFRA/RS

Como exposto na tabela dez (10), a IES oferece oito (8) Cursos de Licenciatura, todos noturnos, sendo que a procura é de uma grande parcela de

alunos trabalhadores. No contexto de oferta de cursos de licenciatura a UNIFRA, apresenta notável vínculo e o compromisso histórico da Instituição com os cursos de formação de professores, especialmente o Curso de Pedagogia¹¹, que tem sua trajetória marcada por diferenciados princípios e projetos formativos, regulado pelas políticas públicas, demarcado pela sua cultura organizacional, assim, como formação inicial e continuada de professores.

No âmbito Institucional, os professores do Curso de Pedagogia, ministram disciplinas de formação pedagógica nos diferentes cursos de licenciatura, orientam trabalhos de conclusão de curso, orientam e acompanham estágios, participam de reuniões e eventos, ministram palestras para comunidade acadêmica interna e externa entre outras atividades. Nesse movimento constante, estabelecem interlocuções com cenário mais amplo na formação de professores, tanto inicial como continuada.

No ano de 2011, realizaram a prova do ENADE os estudantes dos cursos de Filosofia, Geografia, Letras: Língua Portuguesa, Letras: Português e Inglês, Matemática e Pedagogia, conforme demonstra a tabela 11. A referida tabela apresenta os conceitos dos cursos de licenciatura obtidos no ENADE entre o ano de dois mil e quatro (2004) e dois mil e oito (2008). Os resultados do ENADE 2011, ainda não foram divulgados pelo INEP.

Tabela 11 – Conceitos dos cursos de licenciatura obtidos no ENADE.

Curso	Ano/conceito						
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Filosofia	--	4	--	--	4	--	--
Geografia	--	4	--	--	3	--	--
História	--	4	--	--	4	--	--
Letras	--	3	--	--	3	--	--
Matemática	--	3	--	--	2	--	--
Pedagogia	--	3	--	--	3	--	--
Química	--	--	--	--	SC	--	--

Fonte: Relatório de 2011 PROGRAD/ Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - UNIFRA

Os resultados do ENADE dos cursos de licenciatura, até o ano de dois mil e

¹¹ O histórico do curso de Pedagogia pode ser encontrado em DELAZZANA, Ana Rosa Zurlo; SILVEIRA, Maria Joaneete Martins da; BALD, Rosane. O curso de Pedagogia e a formação de professores no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: uma trajetória de 1955 a 2005. In: QUADROS, Claudemir de (org.). 50 anos dos cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Santa Maria: Unifra, 2006, p. 70-124.

oito (2008) oscilam entre o conceito quatro (4) e dois (2). No ano de 2011 houve um trabalho intensivo na IES, envolvendo dos alunos e professores para melhora dos índices. Em relação ao Curso de Pedagogia, a participação foi de vinte oito (28) alunos concluintes, que realizaram a prova no ano de dois mil e onze (2011). Há boas perspectivas e, portanto, probabilidade de avanço significativo no conceito, uma vez que os insumos apontados no relatório divulgado pelo INEP, em outubro do corrente ano, apontam para resultados positivos, sendo que o desempenho médio dos concluintes na formação geral ficou com 51.94643020629883 pontos e desempenho médio dos concluintes no componente específico - 54.44643020629883 pontos.

Conforme os dados demonstrados na tabela abaixo:

Tabela 12 – Vagas, candidatos e relação demanda/oferta no processo seletivo.

Cursos	1º semestre			2º semestre		
	Vagas	Candid.	Relação	Vagas	Candid.	Relação
Filosofia	40	11	0,28	-	-	-
História	40	20	0,50	-	-	-
Letras: Língua Portuguesa	40	5	0,13	-	-	-
Letras: Português e Inglês	40	18	0,45	-	-	-
Matemática	40	11	0,28	-	-	-
Pedagogia	40	18	0,45	-	-	-
Química	40	16	0,40	-	-	-

Fonte: Relatório de 2011 PROGRAD / Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - UNIFRA/RS.

Os cursos de licenciatura da UNIFRA apresentam baixa procura em relação à oferta de vagas, sendo que o Curso de Pedagogia está entre os mais procurados. Em relação à baixa procura pelos cursos de licenciatura Freitas (2007, p. 1204), destaca que “[...] as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados”.

Ainda, para Avancini (2007), é grande o desafio dos gestores, pois o montante arrecadado em termos de mensalidades nas muitas universidades ou instituições de ensino superior privadas mal cobre os custos de manutenção do curso. Além disso, a procura é pequena no que se refere aos cursos de licenciaturas, devido às perspectivas de emprego no futuro, ou seja, os candidatos não se veem atraídos, segundo Avancini (2007, p. 2), pela Educação Básica, em

virtude dos “[...] baixos salários, péssimas condições de estrutura para o ensino e para aprendizagem [...]”.

Outro dilema, bastante comum nas IES é a dicotomia existente entre os cursos de bacharelado e licenciatura, questão que, segundo o autor, leva a uma fragmentação dos cursos de formação de professores, assim como a certo descaso para com a licenciatura, conforme segue:

A maioria dos autores acusa uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio (PEREIRA, 2006, p. 59-60).

Tal situação leva a refletir que não há como pensar na formação inicial de professores de forma dissociada das ações políticas de valorização do docente formador, o que, por sua vez, traz implícita a melhoria das condições de trabalho para esse profissional. Afinal, o professor formador pode contribuir significativamente com a gestão pedagógica de qualidade na formação dos futuros professores. Suas crenças e seus valores frente a todos os aspectos aqui apresentados se refletem consideravelmente no tipo de formação destinada aos licenciados.

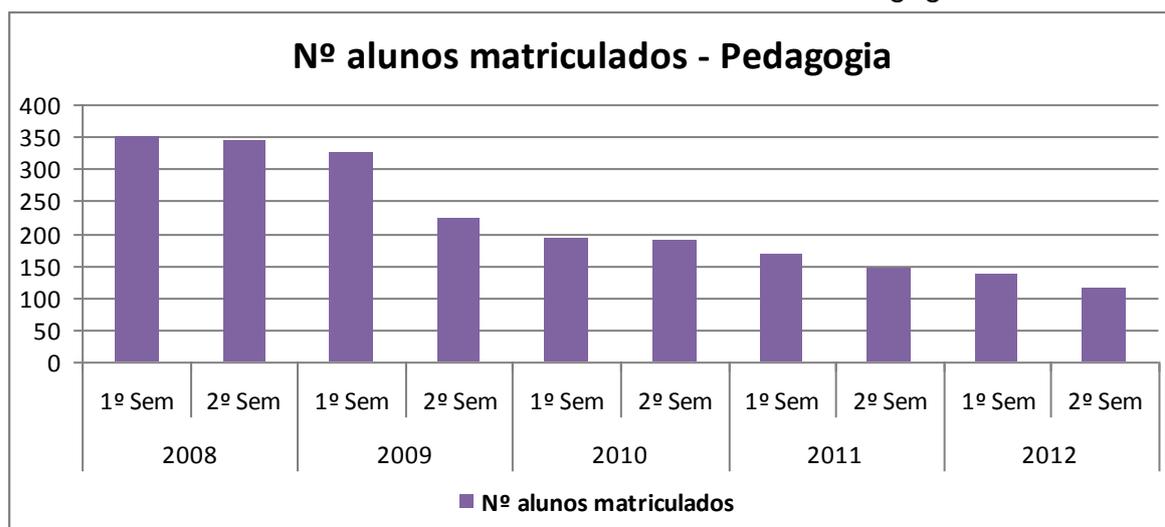
Na tabela 13, são apresentados dados sobre as matrículas nos cursos de licenciatura do ano de dois mil e onze (2011) com destaque ao curso de pedagogia que apresenta maior procura entre os cursos de licenciatura ofertados na IES.

Tabela 13 – Matrículas nos cursos de graduação - regime regular.

Cursos	Matriculados/semestre	
	1º sem.	2º sem.
Filosofia	31	27
Geografia	36	34
História	76	69
Letras - Língua Portuguesa	67	64
Letras - Português e Inglês	64	51
Matemática	46	39
Pedagogia	170	145
Química	41	36
Total	531	465

Entre as licenciaturas apresentadas o Curso de Pedagogia apresenta a maior parcela de matrículas no ano de dois mil e onze (2011), porém os dados do gráfico um (1) revelam que a partir do ano de dois mil e oito (2008) observa-se o declínio na procura pelo curso. Destaca-se que, a partir do ano de dois mil e onze, (2011) o vestibular passou a ser anual com oferta de quarenta (40) vagas.

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados no Curso de Pedagogia



Fonte: Relatório de 2012 Reitoria – Centro Universitário Franciscano de Santa Maria - UNIFRA/RS

Para além do número de alunos matriculados no curso, que vem caindo conforme mostra os dados no gráfico um (1), alguns fatores são apontados em relação à baixa procura para o Curso de Pedagogia da UNIFRA: aumento de cursos de educação à distância (EAD); a expansão da educação superior em instituições públicas, com Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹² (REUNI); diversidade de oferta de novos cursos (graduação e tecnológico) e expansão dos Institutos Federais. Esses fatores atendem a uma política de qualidade de expansão na educação superior na rede pública.

¹² Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Morosini (2001) destaca que qualidade está conectada a padrões focados na sustentabilidade e empregabilidade, conseqüentemente, às políticas públicas voltadas para o mercado. Quanto à qualidade da especificidade, a autora considera as tendências da diversidade e tem como eixo norteador as políticas educacionais. Já a qualidade da equidade está voltada para a noção de cidadania e democracia, em que os indicadores não são simplesmente padronizados, mas contribuem para estudos qualitativos e quantitativos.

Destaca-se que a partir do ano de 2005 o Curso de Pedagogia passou a integrar o Programa Universidade para Todos (Prouni)¹³ e nesta perspectiva, no ano de 2012 alunos do curso são contemplados com concessão de bolsa de estudos integrais e parciais.

Além da baixa procura de vagas para o Curso de Pedagogia, os docentes pesquisados sinalizam uma preocupação em relação ao nível de conhecimento que o aluno chega a IES. Muitos são egressos da modalidade de educação de jovens e adultos e apresentam fragilidades nos conhecimentos básicos de leitura e escrita; outros veem no curso uma possibilidade de formação profissional após anos do término do ensino médio, geralmente, trabalham durante o dia em outras áreas; alunos que são bolsistas e desfrutam das políticas governamentais de descontos nas mensalidades, e veem no curso uma possibilidade de formação profissional em nível superior de baixo custo.

Nesse sentido, a Professora O coloca que:

[...] o perfil do nosso aluno trabalhador, que deseja estudar, mas tem pouco tempo disponível para se dedicar as atividades de formação, muito menos para participar de projetos, eventos, pois se à noite está em sala de aula, durante o dia precisa dedicar-se ao trabalho, que algumas vezes nada tem haver com a área de formação.

Outros professores corroboram dizendo que:

O que venho percebendo como fragilidade é a falta de comprometimentos por parte dos discentes, por mais que realizemos no grupo de docentes ações que resignifiquem os saberes e fazeres dos próprios alunos, as

¹³ Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acessado em 01 de dezembro de 2013.

articulações entre teorias e práticas, por mais que os professores procurem manter o bem estar nas questões relacionais. É uma insatisfação com tudo e todos, generalizada, como se fossem desejos insatisfeitos por mais dinâmicos que sejamos. Esta é uma dificuldade que ainda não consegui identificar o foco, o que desencadeia este fenômeno. Mas, acredito que enquanto equipe consolidada que estamos no presente momento possamos junto verificar esta fragilidade e vermos possibilidades de perspectivas melhores. (PROFESSORA J)

No decorrer do semestre uma das dificuldades encontradas foi conseguir articular a inserção das acadêmicas no contexto das escolas, uma vez que são estudantes do noturno e não tem tempo disponível durante o dia para atividades deste cunho. As precárias condições socioeconômicas de grande parte das acadêmicas do curso de pedagogia acabam influenciando no resultado da sua qualificação profissional, pois quase todas trabalham o dia todo, não tenho como exigir aprofundamento das leituras, estudos complementares em função da demanda de trabalho do cotidiano destas acadêmicas, tais exigências acabaria desestimulando para a continuidade do curso (PROFESSORA G).

A partir da fala das professoras verifica-se que o acadêmico tem dificuldade em perceber que as exigências feitas durante o curso constituem elementos necessários para atender à complexidade da prática docente, isto é, que são importantes para a sua formação profissional. Ressaltam exigências como reflexão, estudos, pesquisa, responsabilidade, postura crítica, desenvolvimento de projetos, elementos que consideramos pertinentes para a formação de professores competentes, mas que precisam ser explicitados quanto à sua finalidade, para que sejam assumidos amplamente na perspectiva da articulação teoria e prática.

Assim, cabe à formação proporcionar que os acadêmicos ultrapassem a percepção de que realizam determinadas tarefas apenas para cumprir exigências, percepção que, muitas vezes, trazem consigo (GARCIA, 1999). Eles precisam entender e viver tais procedimentos como exercícios necessários para o enfrentamento de situações complexas, a fim de que sejam capazes de analisar e estabelecer relações, o que poderá servir-lhes de subsídio para a pesquisa, para a reflexão sobre a prática pedagógica e a produção de conhecimentos.

Sem ignorar as dificuldades pelas quais as licenciaturas vêm passando, é preciso vislumbrar novas perspectivas, com reflexões coletivas que resultem no Projeto Pedagógico de Curso. O novo profissional em formação inicial precisa constituir-se sujeito engajado, que investe na própria transformação, e que, mais envolvido, busca a qualidade do processo educacional e da profissão. Esse mote é um grande desafio para gestores e professores formadores.

Em relação à valorização da docência, o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID¹⁴ tem demonstrado resultados muito significativos na formação dos licenciados. O PIBID tem como objetivo geral ofertar um conjunto de ações que visam o incentivo à docência pelo viés da formação inicial, junto aos estudantes de variadas licenciaturas.

A data de início das atividades do PIBID deu-se por meio do lançamento da primeira chamada pública MEC/CAPES/FNDE, 01/2007, publicado no DOU, em 13/12/2007, para as instituições públicas: federais e estaduais. Estendeu-se às públicas municipais e as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas a partir do Edital nº18/2010 publicado em 13/04/2010. Assim sendo, no ano de 2010, o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) participou da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Edital n.º 018/2010/CAPES – PIBID: Municipais e Comunitárias.

A UNIFRA participou da seleção pública conforme requisitos emanados no Edital: “[...] podem apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos” (BRASIL, 2011, p. 3).

O Projeto Institucional PIBID/UNIFRA: *“Programa de integração das licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica”* tem por objetivo principal fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, buscando [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria. É um programa de iniciação à docência que tem caráter formativo, investigativo, compartilhado e interdisciplinar. O Projeto Institucional envolve, atualmente, 08 (oito) cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras Português, Filosofia, Matemática e Química, Letras Inglês, História e Geografia) com ações de iniciação à docência e

¹⁴ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Atualmente, participam do Pibid 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acessado em 12 de novembro de 2012.

formação continuada de professores junto a nove escolas públicas municipais e estaduais de Santa Maria/RS.

No ano de 2012, por meio do Edital n.º 011 /2012/CAPES foi aprovada a renovação do Projeto Institucional PIBID/UNIFRA e, conseqüentemente dos Subprojetos já existentes, bem como a inclusão de mais 03 (três) Subprojetos nas áreas de História, Geografia e Letras-Ingês. Também, atualmente, o Projeto Institucional PIBID/UNIFRA conta com 08 (oito) escolas conveniadas, 08 (oito) Coordenadores de Subprojetos, 01 (um) Coordenador Institucional, 01 (um) Coordenador de área de Gestão de Processos Educacionais, 22 (vinte e dois) Professores Supervisores e 133 (cento e trinta e três) Bolsistas de Iniciação à Docência.

Conforme Marquezan (2012), são várias as contribuições do programa para formação do futuro professor, entre elas: o incentivo à formação de professores para a educação básica; a valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários; e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Os Subprojetos estão ancorados no Projeto Pedagógico de cada curso, uma vez que a proposta pedagógica é um documento que expressa cultura organizacional tanto da IES como do curso nas suas especificidades de cada área do conhecimento. Dessa forma, está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram, por meio do detalhamento dos objetivos, diretrizes e ações do processo de formação inicial de professores.

5.2 PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Embora a questão central dessa pesquisa seja a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA, não poderia tratar do fenômeno sem contextualizar a historicidade desse curso na sua materialização.

O currículo do Curso de Pedagogia, quando surgiu sua criação, tinha a duração de três anos, regime anual por série. Esse currículo inicial, na antiga FIC, que permaneceu até 1959, obedecia ao esquema “3+1”, que iniciou como padrão

para a formação de professores em 1939 no Brasil. O aluno obtinha o título de bacharel e, depois mais um ano no curso de Didática, obtinha a habilitação para lecionar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, surge nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, a qual previa a formação do professor primário em nível superior, com um currículo mínimo fixado nas seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e mais duas matérias pedagógicas escolhidas pela IES. As disciplinas obrigatórias para todas as licenciaturas eram: Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, que deveriam ser em forma de estágio supervisionado.

Com a Lei n. 5.540, de 1968, o ensino superior sofreu profundas mudanças. Sendo assim, uma nova estrutura e composição curricular pressupôs a matrícula por disciplina e agregou essa questão a número de créditos. Houve, então, a divisão dos cursos em departamentos e habilitações específicas; surge, assim, a parte comum e a parte diversificada em função da habilitação escolhida. Para o curso de Pedagogia surgem as modalidades de habilitação quanto ao ensino normal, as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Em 1969, instituiu-se por decreto lei a disciplina de EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros, considerando a necessidade dos estudantes tomarem conhecimento, segundo o governo, dos problemas existentes no país. Nessa direção, o Curso de Pedagogia com duas mil e duzentas (2.200) horas atividades, cursadas no mínimo em três (3) anos. Portanto, o núcleo básico para as quatro habilitações correspondia às disciplinas e créditos nos dois primeiros anos. Para a habilitação específica o currículo priorizava corresponder aos aspectos formativos de acordo com a área de atuação somando-se, também, o estágio supervisionado. Basicamente, constituíam-se de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, princípios e métodos (do ensino normal, da administração escolar, da orientação educacional ou da supervisão e inspeção escolar), Psicologia, Estágios na área afim.

A opção por uma das quatro habilitações, oferecidas no currículo do Curso de Pedagogia, requeria, no mínimo, dois anos de experiência para a habilitação

magistério de ensino médio ou superior, ou três anos de experiência em ensino primário para as habilitações restantes. O estágio supervisionado contava com um mínimo de cento e dez (110) horas e um máximo de duzentos e vinte (220) horas-aula. A parte diversificada ficou definida para dar conta das especificidades formativas da habilitação magistério - ensino normal e administração escolar em que, basicamente, contemplava disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, princípios e métodos (do ensino normal, da administração escolar), metodologia de ensino, planejamento e currículo, estatística aplicada à educação, Estágios na área afim.

Conforme a Resolução n. 1, de 17 de janeiro de 1972, o Curso de Pedagogia passou a ser licenciatura plena. A estruturação do currículo, entre os anos de 1985 a 1987, observou as especificidades das habilitações Supervisão Escolar 1º e 2º Graus, Pedagogia Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, contemplando essencialmente no núcleo comum às disciplinas de Sociologia, Psicologia, Estatística Aplicada à Educação, Biologia da Educação, Língua Portuguesa, Educação Física, Filosofia, Didática, História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Princípios e Métodos, Metodologias de Ensino, Cultura Religiosa, entre outras disciplinas que retratam a formação específica dos especialistas em educação na área da pedagogia. Os estágios também foram contemplados, considerando, especialmente, um semestre letivo de experiência de magistério (conforme parecer n. 544 de 9/11/1983).

Conforme dados levantados por Dallazana; Silveira e Bald (2006) em 1989, o Curso de Pedagogia passou a ter apenas a habilitação Magistério, formando professores para atuar no curso Magistério do 2º Grau. Com as transformações da sociedade e a diversificação das atividades educativas, o campo da Pedagogia se amplia, não ficando restrito à escola.

Em 1990, uma comissão de professores da área de educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição elaborou o projeto para a criação do Curso de Pedagogia: habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do segundo (2º) Grau e Tecnologia Educacional, enviado ao Conselho Federal de Educação para aprovação. O decreto que autorizou o funcionamento do curso foi assinado pelo presidente da República em cinco (5) de janeiro de 1996 e publicado no Diário Oficial da União na mesma data.

A nova habilitação do Curso de Pedagogia, de acordo com seu processo de criação, abria a oportunidade para que os alunos atuassem como professores em cursos que habilitassem para o magistério, e exercesse docência em instituições não-escolares como hospitais, clubes recreativos, organizações não governamentais e organizações empresariais, atuando no setor de recursos humanos em atividades didático-pedagógicas, pois, assim, os alunos estariam envolvidos em processos educativos escolares e não-escolares.

Conforme Silva (2003, p. 85), em 1996 a LDBEN 9.394/96, traz o Curso de Pedagogia à pauta das discussões no cenário educacional brasileiro, [re]significando, assim, a identidade do pedagogo, isto é, a formação deste profissional desloca-se para o cotidiano da escola. A autora esclarece que o Curso de Pedagogia a partir da implantação da LBBEN:

[...] em seu artigo 62, ao introduzir os institutos superiores da educação como uma possibilidade, além das universidades, de se constituírem num dos locais de formação de docentes para atuar na educação básica, [...] em seu artigo 63, inciso I, incluir, dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (2003, p. 76).

A partir dos pressupostos legais da nova LDBEN 9.394/96, em 17 de novembro de 1998, o Conselho Universitário aprovou o projeto do Curso de Pedagogia: habilitação em Educação Infantil, pelo parecer n. 12/98, cujo objetivo era formar professores em nível superior, para atuarem na primeira etapa da educação básica. Neste ano, foi apresentado ao Conselho Universitário o projeto para o Curso de Pedagogia: habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de formar professores em nível superior para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo seu início em 2000, na UNIFRA.

Em 1999 nacionalmente foi inaugurado um novo período para o Curso de Pedagogia, ou seja, o período dos decretos. O decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, em seu artigo 3º enfatiza, segundo Silva (2003), que “[...] a formação ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dará exclusivamente em cursos normais superiores”, restando ao Curso de Pedagogia a função de preparar outro profissional da educação que não fosse o professor. Por sua vez, o decreto n. 3.554, de sete (7) de agosto de 2000, substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente, com isso retoma-se as

discussões frente às funções do Curso de Pedagogia como licenciatura, mas um tanto desqualificado.

Em dois de (2) de fevereiro de 2001 um novo documento reviu as funções do curso de Pedagogia, o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de pedagogia, propondo uma nova concepção, voltada a um

[...] curso aberto às várias áreas de atuação do profissional do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais e facultou às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional. (SILVA, 2003, p. 86)

O Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 e trouxe novas modificações curriculares nos três Cursos de Pedagogia na UNIFRA: Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Magistério da Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, que passaram a ter, cada um, seu próprio Projeto Político-Pedagógico. A prática de ensino foi proposta ao longo dos cursos, objetivando a sistematização da relação teoria/prática, com vistas à atividade profissional do futuro professor e caracteriza-se, de modo geral, como um meio de suporte para desenvolver o conjunto de competências e de habilidades necessárias ao profissional docente da Educação Básica.

O Parecer 9/2001, buscou defender um novo paradigma curricular para a formação de professores. Destaca o referido Parecer: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, a prática de ensino, efetivamente, passou a ser regulamentada como componente curricular nos cursos de licenciaturas, propondo o desenvolvimento de atividades práticas voltadas às bases teórico-metodológicas da docência.

Com por base os pressupostos da LDBEN nº 9.394/96 e das Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, em novembro de 2002, uma comissão, constituída pelos professores Sérgio Goldenberg e Márcia Santos Cerqueira, designada pelo Ministério de Educação, visitou os cursos de Pedagogia na UNIFRA, dá parecer favorável ao reconhecimento dos

cursos de Pedagogia Magistério Educação Infantil e Magistério Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A portaria n. 725, do reconhecimento, de 22 de abril de 2003, foi publicada no Diário Oficial de 23 de abril de 2003, Seção I, p. 41.

Em 2006, houve a aprovação da resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, novamente [re]configura-se a organização do currículo e da gestão pedagógica do Curso de pedagogia da UNIFRA.

5.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO: A GESTÃO PEDAGÓGICA INSTITUÍDA

O atual currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA foi [re]organizado a partir das DCNs para a Formação de Professores (Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002) e DCNs para a Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CE n. 01 de 15 de maio de 2006) que atribuiu ao curso a responsabilidade pela formação de professores para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e escola normal e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras, conforme expresso em seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, DCN, 2006, p. 01).

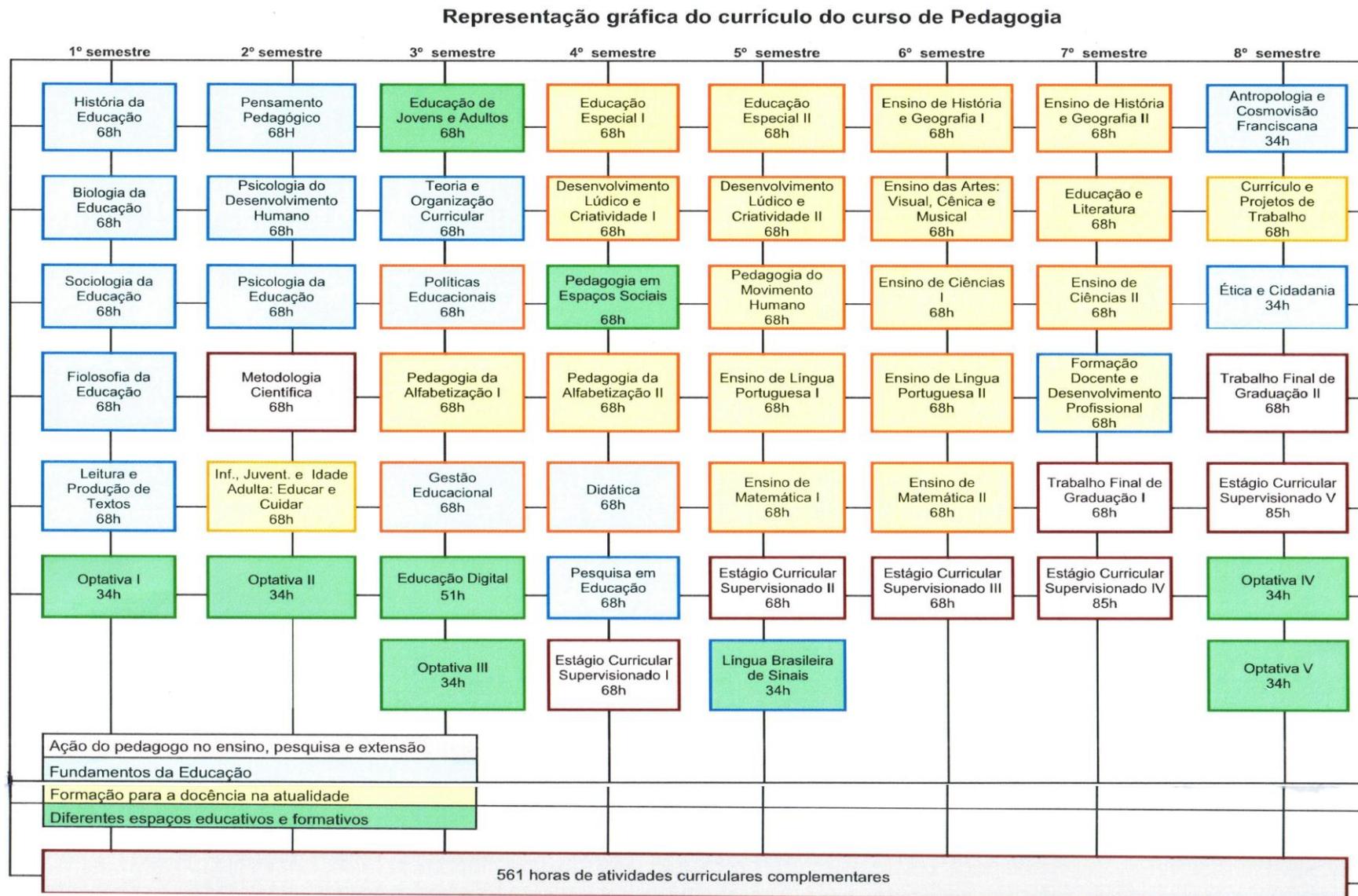
Encontrou-se, nos registros e, também, de acordo com professores do curso, que foi um processo intenso de discussões e planejamento, do que poderia ser resultante de nova maneira de pensar e implementar os processos formativos de pedagogos, a partir do advento da prática de ensino como componente curricular, assim como das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

Assim, o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (2010) tem por finalidade formar profissionais competentes da educação, para atuar no processo educativo e em processos sociais, com vistas a possibilitar alternativas educacionais para enfrentar as problemáticas do mundo

atual. Também, considera-se como essencial o que está posto no PPI da UNIFRA (aprovado em 2007), o qual traz como indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão aliado a formação humanística.

Apresenta-se já no início desta análise, a matriz curricular do curso pesquisado (figura 5), com o propósito de possibilitar a visão global da lógica organizacional do currículo pleno bem como situar os eixos temáticos que balizam a gestão pedagógica do curso e articulação dos saberes e fazeres dos professores formadores no âmbito do PPC do Curso de Pedagogia.

Figura 5 – Representação gráfica do currículo do Curso de Pedagogia



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010, p. 19-20)

O currículo proposto está ancorado em três dimensões principais: estudos básicos, aprofundamento e temas integradores, consoante os pressupostos das DCNs (Resolução CNE/CE n. 01 de 15 de maio de 2006). A proposta curricular propõe o desenvolvimento de atividades que propiciem a constituição de uma formação ampla e que possibilitem o conhecimento dos saberes necessários para o exercício da docência ou para atuar na área de serviços, apoio escolar e em outras, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No sentido de contemplar os requisitos pressupostos pelas DCNs (Resolução CNE/CE n. 01 de 15 de maio de 2006), o Curso de Pedagogia da UNIFRA estruturou seu currículo em redes de conhecimentos compartilhados entre ensino, pesquisa e extensão, visando à relação entre teoria e prática, à interdisciplinaridade e à flexibilidade curricular, a fim de garantir a qualificação do processo de ensinar e aprender. O currículo do curso articula-se em torno de quatro eixos temáticos que contemplam disciplinas entendidas, neste momento, como indispensáveis à formação do pedagogo.

Os eixos temáticos articulam estudos de forma a garantir uma gama de inúmeros saberes que serão construídos, reconstruídos e [re]significados. A proposta curricular preocupa-se com a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois ao propiciar a inter-relação da teoria com a prática, fomenta a ação docente e discente, em trânsito livre com pesquisas que contemplam o princípio científico e educativo. Em cada um dos eixos, há um tema, pelo qual se busca promover a ação articulada dos professores e das disciplinas durante todo o curso:

a) Fundamentos da educação: objetiva aprendizagem referente aos pressupostos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários à educação crítica e reflexiva. b) Formação para a docência na atualidade: Está voltada a formação de saberes específicos a profissão docente, como conteúdos curriculares, conhecimentos didáticos, teorias pedagógicas, metodologias de ensino, planejamento, avaliação, organização e financiamento da educação, processos de gestão educacional, pesquisa e extensão. c) Diferentes espaços educativos e formativos: Os conhecimentos são organizados para contemplar temáticas optativas, educação de jovens e adultos, temas de relevância social, tecnologias da informação e comunicação, conteúdos voltados para áreas de atuação profissional do curso, monitorias e estágios não-obrigatórios, programas de iniciação científica, cursos eventos em áreas afins. d) Ação do pedagogo no ensino, pesquisa e extensão: Busca aproximar o acadêmico a realidade social e pedagógica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e inseri-lo no contexto da instituição educativa. (PPC PEDAGOGIA, 2010, p.16)

Conforme o PPC, o curso situa-se na perspectiva de compreensão e ação, dentro de uma abordagem complexa, progressista, transversal e interdisciplinar, e tem como finalidade:

[...] formar profissionais competentes da educação, para atuar no processo educativo e em processos sociais, com vistas a possibilitar alternativas educacionais para enfrentar as problemáticas que emergem no mundo atual. No âmbito dessa proposta formativa, prioriza-se: a articulação entre conhecimentos científico-culturais e valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem; a construção e a socialização do conhecimento cotidiano e escolar em diálogo com as diferentes visões de mundo, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão. (PPC PEDAGOGIA, 2010 p. 7- 8,)

O Projeto Pedagógico, analisado, compreende a Pedagogia no seu *status* de ciência da educação, com objeto e campo de atuação definidos. Compartilham dessa concepção Libâneo (2006a, p.60), quando afirma, categoricamente, que “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso”; Franco e Libâneo e Pimenta (2007, p. 68), que reforçam: “[...] consideramos que o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa.”.

Assim, o documento explicita que o Curso de Pedagogia da UNIFRA tem como objetivo:

Formar professores éticos e competentes para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio, na modalidade Curso Normal; em cursos de educação profissional, bem como em serviços, apoio escolar e outros, nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC PEDAGOGIA, 2010, p. 08).

Para tanto, segundo o PPC, do curso, é preciso oferecer sólida formação teórico/prática, oportunizando a reflexão contextualizada dos problemas da educação, bem como apontar possibilidades para a atuação dos profissionais em seu campo de trabalho. O PPC defende um currículo que supere o distanciamento entre o cotidiano escolar e a academia, a fim de oportunizar ao pedagogo conhecer, de forma globalizada com:

[...] a articulação entre conhecimentos científico-culturais e valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem; a construção e a socialização do conhecimento cotidiano e escolar em diálogo com as

diferentes visões de mundo, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão (PPC PEDAGOGIA, 2010, p. 10).

Registra-se, ainda, como objetivos do curso:

a) Impulsionar a formação de uma identidade profissional, ancorada na docência, a partir de referenciais teórico-metodológicos.; b) Articular o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas sociais e à natureza do trabalho pedagógico a ser desenvolvido; c) Possibilitar a compreensão e a reflexão sobre a diversidade sociocultural e histórica e suas implicações na estrutura relacional e organizacional dos espaços educativos; d) Estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços educacionais e sociais.(p. 08).

O Curso de Pedagogia da UNIFRA tem a finalidade de formar profissionais de educação para atuar tanto na escola como em espaços sociais educativos, transcendendo o espaço restrito da sala de aula. Para isso, a Instituição propõe ao “acadêmico uma formação ampla, generalista e sólida nos conhecimentos pedagógicos. Assim, o PPC (2010) ancorado nos quatro (04) eixos norteadores, leva em conta cinco aspectos: conhecimento e compreensão teórico-prática; atitude investigadora; atitude ética; diversidade cultural e desenvolvimento profissional.

Diante desses eixos norteadores, o curso prepara o acadêmico para as seguintes dimensões do trabalho docente:

a) Compreensão do cuidar-educar e no fortalecimento da aprendizagem com crianças; como daqueles que não tiveram oportunidades de escolarização na idade própria, de forma a contribuir para seu desenvolvimento nas dimensões intelectual, física, psicológica e social. b) Atuação em diferentes funções da prática profissional, nos processos de gestão e na promoção da aprendizagem de sujeitos. c) Compreensão das linguagens das diferentes áreas do conhecimento e domínio dos conteúdos básicos relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. d) Domínio das tecnologias de informação e comunicação. e) Realização de pesquisas relacionadas a temáticas educativas: proporciona ao acadêmico a investigação do contexto educativo das instituições realizando pesquisas que proporcionem novos conhecimentos (PPC PEDAGOGIA, 2010. p. 11).

A proposta curricular do Curso de Pedagogia aponta um investimento na integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois ao propiciar a inter-relação entre teoria e prática, fomenta a ação docente e discente, em trânsito livre com pesquisas que contemplam o princípio científico e educativo que ancoram os saberes e fazeres do professor formador no sentido de apontar caminhos para inovação pedagógica.

Nesse sentido, a professora N diz que:

[...] os docentes do Curso de Pedagogia da UNIFRA tem viabilizado a formação do pedagogo com qualidade, pois assumem uma postura comprometida com o processo de aprendizagem dos alunos a partir da sincronidade entre o campo teórico-prático e seu fazer docente. Percebe-se uma íntima conexão deste saber-fazer docente ao Projeto Pedagógico do Curso e nessa direção, também aos princípios Institucionais respaldados em um viés humanista.

A fala da professora N aponta para uma postura comprometida com o processo ensino aprendizagem dos alunos. Para contemplar a multiplicidade de competências e de habilidades na formação do pedagogo. Na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia (2010), a docência visa uma compreensão mais reflexiva acerca da realidade; ao domínio dos processos necessários ao acesso formação ampla e multifacetada, que remetem à integração de conhecimentos e experiências que facilitem aos conhecimentos e, simultaneamente, à compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos.

Assim, a proposição de currículo está ancorada numa concepção aberta, para atender à realidade e às necessidades da universidade, da escola e do contexto sócio educativo. Preocupa-se, eminentemente, com a inter-relação das disciplinas e com a flexibilização dos conhecimentos, que podem ser expressos e organizados em áreas ou temas; isso pressupõe uma rede de conhecimentos compartilhados que exige dos professores formadores uma gestão pedagógica partilhada com interlocução nas diferentes áreas do conhecimento, bem como inserção em diferentes espaços educativos.

A partir desse entendimento, o currículo constitui-se num conjunto de orientações e hipóteses de trabalho, originários de um processo reflexivo por parte de todos que compõem o contexto universitário e, também, a educação básica. E, para que isso aconteça, devem-se analisar sua construção e implementação por meio de uma atitude reflexiva permanente da própria comunidade sobre como o conhecimento universitário é construído (para que, por que e o que ensinar), sem esquecer que ele é constituído pela interconexão entre o conhecimento científico, o conhecimento social e volta-se para a apropriação do conhecimento escolar.

A professora J aponta que:

[...] em função de vários aspectos relacionados práxis educativa, tais como: nossa matriz curricular contempla diferenciais significativos; a qualificação dos professores; as atividades interdisciplinares propostas pelo Curso, entre disciplinas e demais eventos; as ações compartilhadas entre docentes, discentes, gestores e outros segmentos fora da Unifra, sejam outras IES ou a Escola Básica, qualifica gestão pedagogia dos professores do curso.

Nas palavras da professora, observa-se a ideia de rede que pressupõe a construção que decorre das interações com o conhecimento e tem, nessa organização, temáticas interligadas, as quais são compostas por estudos básicos, de aprofundamento, diversificados e formação. À medida que o docente e o discente interagem nas disciplinas que compõem essas temáticas interligadas e com os objetos de estudo existentes, atuarão sobre elas, a fim de retirarem informações que lhes são significativas, identificá-las e incorporá-las à sua rede ou ao seu repertório de saberes.

Portanto, a rede de conhecimentos compartilhados visa à relação entre teoria e prática, à interdisciplinaridade, à flexibilidade curricular e inter-relações com o(s) contexto(s) de atuação do pedagogo, a fim de garantir a qualificação do processo de formação dos futuros professores e atuação dos professores formadores em diferentes espaços de formação e atuação.

Em função do exposto, a planificação do currículo do Curso de Pedagogia propicia uma dimensão vertical que implica a ideia de profundidade, complexidade crescente e uma dimensão horizontal para o estabelecimento da organização desses conhecimentos e atividades em suas inter-relações com outras disciplinas. O desenho do currículo é, então, representativo de uma rede de conhecimentos compartilhados, estruturada pela composição de eixos temáticos que valorizam, sobretudo, as diferentes disciplinas, as possíveis interações com as experiências sociais, individuais, bem como, a organização do conhecimento e das experiências.

O currículo do Curso de Pedagogia da UNIFRA abrange três mil oitocentas e quarenta e duas (3.842) horas de trabalho teórico-prático, distribuídas em oito semestres letivos, sendo que cada um é composto por dezessete (17) semanas de trabalho, distribuídas conforme representados na figura quarto (04) qual mostra as disciplinas distribuídas por semestre e carga horária Curso de Pedagogia da UNIFRA.

Figura 6 – Matriz curricular do Curso de Pedagogia

Semestre	Código	Disciplin	Carga Horária		
			Teórica	Prática	Total
1º	PME282	Leitura e Produção de Textos	68	0	68
	PME287	História da Educação	68	0	68
	PME288	Filosofia da Educação	68	0	68
	PME289	Sociologia da Educação	68	0	68
	PME290	Biologia da Educação	51	17	68
2º	EDU301	Metodologia Científica	68	0	68
	PME250	Pensamento Pedagógico	68	0	68
	PME251	Psicologia do Desenvolvimento Humano	68	0	68
		Infância, Juventude e Idade Adulta: Educar e Cuidar			
	PME252	Adulto: Educar e Cuidar	68	0	68
	PME291	Psicologia da Educação	51	17	68
	PMO	Optativa I	34	0	34
3º	EDU215	Educação Digital	51	0	51
	PME254	Políticas Educacionais	68	0	68
	PME255	Gestão Educacional	51	17	68
	PME273	Educação de Jovens e Adultos	51	17	68
	PME283	Pedagogia da Alfabetização I	51	17	68
	PME292	Teoria e Organização Curricular	68	0	68
	PMO	Optativa II	34	0	34
	4º	EDU302	Didática	51	17
PME253		Educação Especial I	51	17	68
		Desenvolvimento Lúdico e Criatividade I			
PME259		Criatividade I	68	0	68
PME260		Estágio Curricular	68	0	68
PME275		Pedagogia em Espaços Sociais	51	17	68
PME284		Pedagogia da Alfabetização II	51	17	68
PME298		Pesquisa em Educação	68	0	68
5º	EDU328	Língua Brasileira de Sinais	34	0	34
	PME257	Educação Especial II	51	17	68
6º	PME258	Pedagogia do Movimento	51	17	68
	PME262	Desenvolvimento Lúdico e Criatividade II	51	17	68
		Ensino da Língua Portuguesa I			
	PME264	Ensino da Língua Portuguesa I	51	17	68
	PME265	Ensino da Matemática I	51	17	68
	7º	PME266	Estágio Curricular Supervisionado	68	0
Optativa III					
PME261		Ensino de História e Geografia I	51	17	68
PME263		Ensino de Ciências I	51	17	68
PME269		Ensino de Língua Portuguesa II	51	17	68
PME270		Ensino de Matemática II	51	17	68
PME274		Ensino das Artes: Visual, Cênica e Estágio Curricular Supervisionado	51	17	68
		Optativa III			
PME268	Ensino de História e Geografia II	51	17	68	
PME271	Ensino de Ciências II	51	17	68	
8º	PME276	Formação Docente e Desenvolvimento Profissional	68	0	68
		Trabalho Final de Graduação I			
		Educação e Literatura			
	PME300	Estágio Curricular Supervisionado	85	0	85
		Optativa IV			
	PME277	Trabalho Final de Graduação I	68	0	68
PME279	Educação e Literatura	51	17	68	
8º	FIL310	Antropologia e Cosmovisão Franciscana	34	0	34
		Ética e Cidadania			
	PME267	Currículo e Projetos de Trabalho	68	0	68
	PME280	Trabalho Final de Graduação II	68	0	68
	PME301	Estágio Curricular Supervisionado	85	0	85
		Optativa V			
	PMO	Optativa V	34	0	34
ACC	Atividades Curriculares Complementares	561	0	561	

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia- PPC Pedagogia/Unifra (2010, p. 17).

Quadro 6 – Resumo e Distribuição da Carga Horária do PPC Pedagogia UNIFRA.

Carga horária teórica	2.363h
Carga horária prática	374h
Optativas	170h
Atividades Curriculares Complementares	561h
Estágios	374h
Carga horária total	3.842h
Número de Créditos	226

Fonte: PPC Curso de Pedagogia Unifra (2010, p.18).

Sinaliza-se que na distribuição da carga horária total do curso 2.366h (duas mil trezentas e sessenta e seis horas), são destinadas 374h (trezentos e setenta e quatro horas) a dimensão prática que está distribuída do primeiro ao oitavo semestre. Esse componente da matriz curricular está ancorado nos pressupostos legais (Resolução CNE/CE n. 01 de 15 de maio de 2006).

As Diretrizes indicam apontam para gestão pedagógica de qualidade, garantindo que o curso oferte uma sólida formação teórico/prática, oportunizando a reflexão contextualizada dos problemas da educação, bem como as possibilidades para a atuação dos profissionais em seu campo de trabalho.

Para professora J coloca:

A maioria dos professores tem experiência como docentes e gestores da educação básica (foram ou são professores e gestores) possuem conhecimento do campo de trabalho em diferentes realidades sociais em que o pedagogo pode atuar. Os docentes estão constantemente buscando a formação continuada, aproveitando as oportunidades da instituição e de outras instituições, bem como, acessando outros recursos disponíveis como as novas tecnologias. Também faz parte do perfil de professores do curso a flexibilidade e a dinamicidade de idéias tanto na relação professor/aluno como professor/professor. Trabalha-se em equipe e com muita frequência produz-se coletivamente.

O relato da professora aponta indicador de qualidade na gestão pedagógica, em um primeiro momento, que os professores formadores procuram estabelecer uma aproximação direta entre os conhecimentos da matéria que possuem com a prática da docência, visão essa que se transforma ao tomarem contato e compreenderem que os alunos possuem realidades diferenciadas tanto no interesse pela aprendizagem, como na busca de motivação por promovê-la. Conforme Pérez-Gómez (1998, p. 48), a intencionalidade do professor em procurar estabelecer uma relação direta entre a intervenção didática com o conhecimento valorizado a ser

trabalhado com os alunos é uma tarefa difícil, se não, quase impossível, em face de natureza singular e imprevisível dos fenômenos complexos que ocorrem na aprendizagem escolar, dentre os quais, os processos de interação presentes no contexto da docência.

A partir de quatro eixos temáticos: “Fundamentos da educação”; “Formação para a docência na atualidade”; “Diferentes espaços educativos e formativos” e “Ação do pedagogo no ensino, pesquisa e extensão”. Essa rede é articulada por práticas que se entrecruzem a partir de ideias e ações, permite a efetivação do objetivo de estabelecer relações entre o conhecimento elaborado e o trabalho a ser realizado, investindo em competências e habilidades de aprender a aprender, concebidas a partir das ênfases de conhecer diversos ambientes educativos; realizar ações educativas compartilhadas para construir a própria identidade profissional demarcada pela gestão pedagógica dos professores formadores que atuam no Curso de Pedagogia.

Considero que o Curso oferece uma base teórica e prática consistente, com conhecimentos relativos aos Fundamentos da Educação e avançam para teorias de ensino / aprendizagem mais específicas. Isto está ligado à ciência (conhecimento) e a docência (prática profissional). (PROFESSORA N).

A professora entende a teoria numa perspectiva que envolve a reflexão, o desenvolvimento de um saber e a própria intervenção no cotidiano. Como afirmam Pimenta e Lima (2004), nos cursos de formação de professores tanto as disciplinas de fundamentos quanto as didáticas devem contribuir para sua finalidade, que é formar o professor a partir da análise e da crítica, assim como da proposição de novas maneiras de fazer educação, pois não há como negar que todas as disciplinas são ao mesmo tempo teóricas e práticas. Afinal a atuação docente é uma prática social que envolve capacidades complexas, que, por sua vez, envolvem diferentes perspectivas intelectuais, afetivas e culturais.

Cotejando documentos oficiais, mais precisamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constata-se a inclusão da pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. As DCNs 1/2002 destacam, no Art. 3º, inciso III, que os princípios norteadores para a formação de professores considerem “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de

conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção de conhecimento”. A referência à pesquisa como constitutiva da formação do pedagogo perpassa vários artigos das DCNs 1/2006. O texto oficial destaca que, para a formação do pedagogo, é central “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (Art. 3º, parágrafo único, inciso II).

No conjunto das atividades docentes desenvolvidas pelo pedagogo, as DCNs 1/2006 elencam a “produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares” (Art. 4º, parágrafo único, inciso III) bem como “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa” [...] (Art. 5º, inciso IX); “realizar pesquisas que favoreçam o conhecimento dos alunos e da realidade sociocultural; dos processos de ensinar e aprender; sobre propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas” (Art. 5º, inciso XIV).

Nesse sentido, a prática da pesquisa na organização curricular do Curso de Pedagogia da UNIFRA deve permear as disciplinas, bem como denota a reflexão da teoria/prática de projetos de ensino, pesquisa e extensão vivenciados durante o curso. A dinâmica curricular apresenta como requisito parcial de formação do pedagogo o cumprimento do Trabalho Final de Graduação (TFG), que é oferecido em duas disciplinas, sendo que, o TFG I aborda a metodologia geral de elaboração do trabalho científico. É o momento no qual o acadêmico deve definir o tema a ser pesquisado. Na disciplina de TFG II o acadêmico desenvolve a pesquisa com o auxílio do professor orientador, bem como sua defesa no final do oitavo semestre.

O Curso de Pedagogia passou a fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID, no ano de dois mil e onze (2011), o qual tem trazido resultados muito significativos na formação de pedagogo tanto em âmbito no ensino, pesquisa e extensão, bem como novos desafios e possibilidade na gestão pedagógica do curso. Nesta perspectiva, o programa perpassa pelas ações e metas da cultura organizacional Institucional e do curso e, conseqüentemente, no [re]significar dos saberes e fazeres docentes.

O Subprojeto da área de Pedagogia, tendo por base o PIBID Institucional UNIFRA, que visa à integração entre educação superior e educação básica no compartilhamento de ações na formação de professores, está focado na temática “Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação

inicial e continuada – saberes e fazeres”. Tanto a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia quanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID, buscam qualificar a formação de professores – inicial e continuada que, na atualidade, vem sendo [re]significada e priorizada no cenário nacional e internacional.

O Subprojeto da Pedagogia conta atualmente com 20 (vinte) alunos/bolsistas, 04 (quatro) professoras supervisoras, integram do Subprojeto 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino e 02 (duas) escolas da rede estadual de ensino, no município de Santa Maria/RS. Cada professora supervisora é responsável por um grupo de cinco licenciados. Os alunos/bolsistas disponibilizam 08 horas no contexto escolar e quatro (04) horas na UNIFRA, totalizando doze (12) horas semanais de dedicação às atividades de iniciação à docência. As atividades do Subprojeto da Pedagogia iniciaram em outubro de 2010.

Segundo Markezan (2012, p. 11),

[...] o Projeto PIBID/UNIFRA do curso de Pedagogia está organizado metodologicamente, considerando etapas para a concretização de ações, as quais se constituem distintas ou simultaneamente: *1ª etapa*: voltada para o *conhecimento de cada realidade escolar*; a *2ª etapa* refere-se ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras; a *3ª etapa*, os futuros professores e os professores alfabetizadores, são estimulados a assumirem o papel de sujeitos do processo de elaboração, organização de materiais didáticos e estratégias de ensino para as aulas.

As ações de iniciação à docência do Subprojeto da Pedagogia/PIBID/UNIFRA apresentam contribuições significativas para a aprendizagem de professores em formação inicial e continuada. Uma das dimensões significativas é o *Grupo Colaborativo*¹⁵ que tem se constituído como um espaço de estudo e de reflexão semanal realizado de forma coletiva, pelos bolsistas, pelas professoras supervisoras das escolas e coordenação do Subprojeto. São algumas atividades do grupo colaborativo: a) estudo de referenciais teórico-metodológicos a partir de temáticas advindas da vivência no contexto escolar; b) produção e organização de material

¹⁵ O grupo colaborativo é concebido como uma estratégia de formação organizada sobre a base do trabalho em *grupo* e *colaborativo* para, assim, chegar à solução de situações problemáticas, enfrentadas no cotidiano tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Dessa forma, a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2010).

didático acerca da alfabetização e do letramento; c) planejamento de práticas pedagógicas em alfabetização; d) construção de artigos científicos.

A Gestora B sinaliza que:

Os encontros do grupo colaborativo têm se configurado como um momento, para os futuros pedagogos, oportuno de reflexões sistemáticas acerca dos saberes e dos fazeres docentes, e das possibilidades de inter-relação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas, que compõem a matriz curricular do curso, com as atividades didático-pedagógicas vivenciadas nas escolas e a construção de competências e habilidades necessárias à profissão docente do pedagogo (GESTORA B).

A fala da pesquisada, sinaliza a importância da reflexão teórico-prática, bem como momentos para [re]planejar e avaliar o planejamento pedagógico, ou seja, momentos singulares de *aprendizagens docentes*¹⁶. Nesse sentido, Isaias e Bolzan (2009) apontam que a produção da docência pressupõe uma série de condicionamentos que são adquiridos pelos professores. O processo de aprendizagem docente coloca o professor diante do desafio de construir formas de apropriação das estratégias capazes de favorecer o domínio de conhecimentos específico, que são articulados pela gestão do pedagógico a partir de uma rede de relações na qual, o exercício da reflexão individual e coletiva permite um [re]pensar sobre sua ação.

Em relação à atuação dos professores formadores do Curso de Pedagogia no PIBID, no grupo colaborativo, não basta o docente trabalhar com conhecimentos acadêmicos, é necessário que ele esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios de um especialista, ao mesmo tempo em que considera as demandas do campo profissional o qual forma. A sua função é de quem tem um compromisso formativo, construindo os saberes e fazeres próprios da docência.

As oficinas pedagógicas em alfabetização são mais uma dimensão relevante para aprendizagem docente e discente. São oferecidas ao longo do ano letivo, mensalmente, num total de sete (07) oficinas, não só os bolsistas PIBID/UNIFRA estão envolvidos com essas atividades, mas, toda a comunidade acadêmica e os professores das escolas públicas e privadas de Santa Maria e região são convidados

¹⁶ Compreendida como mecanicismo complexo, utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto procedimentos gerais da ação, que se voltam para as ações e as operações inerentes à atividade educativa, quando as estratégias mentais necessárias à incorporação e a recombinação das experiências e dos conhecimentos próprios a esta área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor a ao seu campo para o qual eles formam Isaias (2006, p. 377).

a participar. A escolha das temáticas se dá a partir dos interesses dos alunos/bolsistas e dos professores das escolas que integram o Subprojeto da Pedagogia. A média de inscritos nas oficinas por ano é de setenta (70) participantes.

As oficinas são planejadas e desenvolvidas pelos professores formadores do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas envolvidas. Essa ação formativa implica uma construção do “conhecimento pedagógico partilhado envolvendo professores-professores, professores alunos, instituição-comunidade, atores do espaço formativo” (ISAIA e BOLZAN, 2009, p. 139-140). Essa ação formativa mobiliza e gera motivações e interesses entre os professores, abre caminhos para inovação pedagógica com novas ideias ancoradas no planejamento interdisciplinar nas diferentes áreas do conhecimento.

Outra dimensão importante nas ações de iniciação à docência para a aprendizagem docente, a pesquisa, os futuros pedagogos são encorajados e estimulados a serem pesquisadores de seu trabalho pedagógico na sala de aula, bem como nas escolas onde estão envolvidos. Os bolsistas são instigados a perceberem a instituição escolar, como campo de pesquisa, visando aproximá-los do processo de investigação da própria ação docente, não só durante a formação inicial, mas, também, fomentar nos futuros professores a prática da pesquisa quando estiverem na condição de docentes. Os resultados das pesquisas produzidas pelos bolsistas são publicados na forma de artigos científicos e de resumos em eventos da área educacional.

Os registros, nos *diários investigativos*, são considerados mais uma dimensão relevante das ações de iniciação à docência do Subprojeto da Pedagogia. Cada bolsista produz o seu diário e, a escrita pode ser diária ou semanal que são entregues à Coordenação do Subprojeto que faz a leitura dos diários e retorna aos bolsistas com anotações e interlocuções. Os registros, nos *diários investigativos*, exigem dos bolsistas – futuros professores tempo para pensar sobre o que se passou em sala de aula, no cotidiano escolar, isto é, implica questionar *o que é e como é ser professor*. Ou seja, “os estudantes tenham a possibilidade de identificar e revisar suas próprias teorias e crenças pessoais sobre os diversos aspectos que estão vinculados à sua futura profissão (as crianças, a educação, a aprendizagem, a disciplina)” (ZABALZA, 2004, p. 17).

O diário de sala de aula foi incorporado no repertório metodológico dos professores formadores do Curso de Pedagogia, uma vez que a relação

teoria/prática vivenciada nas escolas, pelas alunas bolsistas adentram no planejamento docente nas diferentes disciplinas que compõem a dinâmica curricular do curso. Assim, os diários de aula passam ser um instrumento onde os acadêmicos e professores formadores travam um diálogo com a prática, por meio de perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o “vivido” vai se tornando explícito, traduzido e discutido à luz dos referenciais teóricos, portanto, um instrumento reflexivo.

O Curso de Pedagogia tem promovido Fóruns anuais com as escolas que integram ao Subprojeto do PIBID. Os Fóruns contam com a presença dos bolsistas, das professoras regentes, das professoras supervisoras, da coordenadora do Subprojeto da Pedagogia, dos professores das escolas e dos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Nos encontros, são realizadas oficinas, palestras, discussões, relatos de experiência no sentido de [re]significar os saberes e os fazeres do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, tanto no contexto escolar quanto no contexto acadêmico.

Segundo relato da gestora B.

Os Fóruns de Alfabetização contribuíram de forma significativa para os bolsistas, futuros professores e professores formadores. Pode ser considerado um momento de reflexão acerca da prática docente do professor alfabetizador.

A fala da gestora destaca que prática docente, ao constituir-se como ponto de partida do currículo de formação inicial de professores, permite que os futuros licenciados vivenciem experiências concretas do cotidiano escolar e que os aproximem dos problemas reais do cotidiano pedagógico, introduzindo inúmeros desafios para uma compreensão do papel da escola na nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora.

Portanto, o desenvolvimento do programa PIBID, no Curso de Pedagogia da UNIFRA, segundo os professores pesquisados, remete [re]significado à ação metodológica acerca do conhecimento específico, pedagógico e profissional por meio da reflexão *na* e *sobre a* ação docente. Por fim, essa experiência confirma que projetos dessa natureza fortalecem teórica e metodologicamente a formação inicial de professores, bem como tem fomentado a articulação do tripé ensino, pesquisa e

extensão na cultura organizacional do curso, na atuação de professores formadores e gestão da aula.

Considerando a diversidade de experiências no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão a matriz curricular do Curso de Pedagogia contempla quinhentas e sessenta e uma (561) horas de atividades complementares (ACCs) que são componentes curriculares. A proposta do PPC vai ao encontro das DCNs Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, para os Cursos de Pedagogia, que devem possibilitar a complementação de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, tanto as adquiridas no ambiente acadêmico como fora dele. As Atividades Complementares não abrangem o Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso.

As normas de estruturação e organização do estágio curricular, também, estão registradas na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA/2010. As normas destacam que:

O estágio curricular supervisionado pressupõe ações educativas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre o professor da classe ou outro responsável e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. É desenvolvido ao longo do curso, por meio de cinco projetos de estágio, que abrangem um total de 374 horas de atividades teórico-práticas. Por meio deles, busca-se assegurar aos estudantes a experiência de exercício profissional, para que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (p. 78).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), no Art. 7º, inciso II, sinalizam que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deverá ter carga horária mínima de 300 horas de efetivo trabalho acadêmico “[...] dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

Nos termos do Art. 8º, dessa mesma Resolução, consta que a integralização de estudos do futuro pedagogo deverá ser efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na

Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

Atendendo as demandas legais das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), os estágios curriculares estão distribuídos na matriz curricular do PPC (2010) num total de trezentos e setenta e quatro horas (374), sendo ofertados a partir do quinto (5º) semestre. O estágio curricular supervisionado I com carga horária de sessenta e oito horas (68), cujo tema central é inserção na realidade, envolve especificamente a interação no contexto da gestão educacional, no sentido de explorá-la, na sua cultura organizacional; No estágio curricular supervisionado II, com carga horária de sessenta e oito horas (68), realizam-se ações educativas em diferentes espaços educacionais de instituições sociais; No estágio curricular supervisionado III, com carga horária de sessenta e oito horas (68), desenvolve-se apoio pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e em diferentes setores da instituição; No estágio curricular supervisionado IV, com carga horária de oitenta e oito horas (88), realizam ações educativas no que se refere à docência na educação infantil; No estágio curricular supervisionado V, com carga horária de oitenta e oito horas (88), desenvolvem-se ações educativas no que se refere à docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores formadores referem-se ao estágio como ponto de apoio para as teorias que apresentam aos alunos em sala de aula. Afirmam que é por essa via que os alunos concebem as práticas pedagógicas e, por elas, conseguem refletir sobre a realidade nas escolas. Portanto, o estágio configura-se como uma forma de aproximação da realidade das escolas às teorias ministradas no âmbito da universidade, o estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem pesquisas, que os alunos possam ampliar como afirma Pimenta (2004, p. 51), “[...] a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistema de ensino e nas demais situações ou estimularem a, a partir dessa vivencia, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos”.

Para a coordenação geral dos estágios curriculares, a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação disponibiliza carga horária de cinco (5) horas semanais. A professora coordenadora dos Estágios Curriculares, além de docente do curso, tem as seguintes atribuições: acompanhar a distribuição das turmas nas escolas

conveniadas, realizar reuniões periódicas de planejamento e avaliação com as demais professoras supervisoras, organizar seminários de socialização com as produções dos alunos e professores entre outras. Os espaços e processos de planejamento são importantes mecanismos de valorização e [re]construção dos pressupostos teórico-práticos do repertório de saberes e fazeres docentes. Assim, o compartilhamento desses saberes e fazeres, em seus avanços e fragilidades, potencializa ao grupo de professores formadores em ações partilhadas que [re]significam os processos formativos no Curso de Pedagogia da UNIFRA.

O professor formador, que é orientador das disciplinas de estágio I, II e III, IV e V tem quatro horas (4) semanais de encargos para orientação dos alunos na instituição e, mais meia hora(1/2) semanal por aluno para acompanhamento e supervisão dos acadêmicos em campo de estágio.

Está normatizado que são necessárias orientações e que cabe ao professor responsável pelo estágio na IES assessorar e acompanhar os acadêmicos. Que o planejamento é indispensável, e, que o aluno estagiário precisa realizá-lo em parceria com seu professor orientador. A documentação comprobatória é necessária, estabelecendo-se, também, como viés de comunicação e supervisão entre escola e IES.

Observa-se que, mesmo em relação ao estágio, os professores formadores organizam-se com base na concepção prático reflexiva, que, por sua vez, determina as formas de supervisão e orientação do estágio e as suas atividades na sala de aula, mediatizadas pelos seus saberes docentes. Dalla Corte (2000) ao citar Tardif (2002), aponta que a noção de saber docente refere-se, em sentido amplo, aos “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (p. 60). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais.

Na concepção dos professores formadores, o estágio curricular é um processo formativo importantíssimo à [re]construção, validação e consolidação de saberes, uma vez que, concretizado de maneira interativa e reflexiva, potencializa novos processos de aprendizagem docente e discente.

A gestão acadêmico-administrativa na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA regula que, o curso é administrado por uma coordenação, escolhida pela Reitora. O coordenador do curso tem, segundo o artigo 42 do Estatuto do Centro Universitário Franciscano (2004, p. 22), as seguintes atribuições:

- a) gestão administrativa e pedagógica;
- b) planejamento, organização e funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como dos demais processos e atividades;
- d) acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes;
- e) articulação do curso com os demais órgãos e comunidade externa;
- f) avaliação sistemática do curso.

A concepção de gestão acadêmico-administrativa adotada pelo curso é de gestão compartilhada entre o coordenador, o Colegiado do Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O Colegiado do curso tem o coordenador por seu presidente e conta com a participação de representantes do corpo docente e discente, eleitos por seus pares. As atribuições no seu âmbito são de cunho deliberativo e consultivo.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto pelo coordenador, também como presidente, mais representantes docentes, sendo suas atribuições de cunho pedagógico. Participam, ainda, da gestão do curso o a coordenação de estágios e a coordenação de pesquisa e extensão. A coordenação articula a gestão do curso, especialmente, nas seguintes atividades:

- a) elaboração conjunta, no período que antecede o início do ano letivo, do planejamento anual do projeto de gestão acadêmico-administrativa com ênfase na organização das atividades de apoio técnico-administrativo e na organização do trabalho pedagógico-científico previstos no planejamento do curso; b) reuniões coletivas em que predominam o diálogo e o consenso, com vistas à racionalização do trabalho de gestão; c) elaboração e desenvolvimento de planos de trabalho diretamente ligados à gestão acadêmico-administrativa do curso; d) reuniões de trabalho para análise e busca de soluções de dificuldades detectadas pela Comissão Própria de Avaliação e pelo processo de autoavaliação do curso a ser implementado (PPC PEDAGOGIA, 2010, p. 33-34).

As transformações das práticas docentes se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, de sala de aula, da universidade como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nesse sentido, a gestão acadêmico-administrativa do Curso de Pedagogia possibilita aos professores formadores a colaboração para transformar o

curso no que diz respeito a gestão, currículo, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico, avaliação entre outros.

Pimenta (2010, p. 89) coloca:

Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. Em conseqüência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

A autora reforça que, as universidades, instituições formadoras, as escolas, instituições de atuação profissional dos professores necessitam constituir práticas democráticas participativas, valorizando a decisão colegiada, no sentido de articular a diversidade e a necessidade de professores competentes que respondam à incerteza, fazendo uso de racionalidade e senso comum. O saber fazer do professor vai sendo alcançado após a sondagem inteligente e com a “comunicação partilhada da experiência.”

Destaca-se nas ações do Colegiado e NDE o olhar constante nos resultados da Avaliação Institucional contemplando as seguintes dimensões: avaliação do desempenho docente (dos professores do curso); avaliação dos estudantes de graduação (amostragem da UNIFRA); bolsistas de iniciação científica e de extensão (geral da UNIFRA); avaliação do aluno formando (do curso). Os resultados periodicamente são avaliados e discutidos com os demais professores bem como apresentados aos alunos em assembleia geral.

A Pró-reitoria de Graduação coordena dois programas de complementação acadêmica: Programa de Bolsas de Monitoria e Programa de Tutoria. Esses programas constituem-se em importante instrumento de apoio aos estudantes de graduação. Com base no relatório da PROGRAD de em 2011, esses programas beneficiaram doze (12) alunos do Curso de Pedagogia.

Portanto, sinaliza-se que aos professores formadores, imersos dentro de uma cultura organizacional, como profissionais responsáveis pelo fazer pedagógico em seu trabalho, cabem propor, planejar, mediar, pesquisar, encaminhar sistematizações, avaliar, resgatar os discursos, convocá-los e, acima de tudo, propor configurações para esse espaço e tempo de decisões partilhadas. Não é um caminho fácil, porque é marcado de ações humanas; porém é o caminho indicador

da condição profissional e qualidade na educação superior. Então, para os docentes é imperativo agir, de modo a superar os entraves e produzir conhecimentos, realizando a gestão do pedagógico do instituído ao instituinte, em seus tempos, espaços, subjetividades, científicidades e entendimentos dentro do contexto formativo.

No capítulo que segue, são apresentados os resultados, as discussões e análises com relação às dimensões e os indicadores de da gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia, tendo por base os saberes e fazeres dos professores formadores.

6 GESTÃO PEDAGÓGICA E INDICADORES DE QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Com base nos dados coletados na pesquisa de campo, organizou-se as percepções, as expectativas e as perspectivas dos pesquisados no que se refere à gestão pedagógica do Curso de Pedagogia a partir de categorias de análise, entendidas como dimensões de qualidade.

As categorias, abaixo retratadas, constituem-se, portanto, dimensões e indicadores de qualidade e resumem a avaliação da comunidade acadêmica do curso foco desta pesquisa. Essas dimensões de qualidade emergiram das concepções dos pesquisados sobre a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia, apontando pontos fortes e fragilidades a partir dos saberes e fazeres docentes.

Figura 7 – Dimensões e indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.



6.1 TRAJETÓRIAS DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A construção da identidade do professor está diretamente relacionada ao processo de constituição da docência como profissão, à efetiva formação e à preparação para atuar na área escolhida como campo de atuação profissional.

Nesse enfoque, Maciel (2009, p. 295) postula que:

O desenvolvimento profissional é um processo que pressupõe estabilizações e mudanças ao longo da vida; nesse aspecto o desenvolvimento profissional precisa ser compreendido na configuração da própria trajetória de formação, onde o percurso vital o seu sentido preciso de construção da experiência docente.

O desenvolvimento profissional, entre outros significados, pode ser compreendido por um estado de orientação e formação para a educação do sujeito, e não como estado condicionado a ações de formação específica, no decorrer da prática profissional (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

As características e capacidades específicas da profissão constituem integralmente a busca pelo profissionalismo¹⁷, visto que há uma complexa variedade de exigências, ao profissional, para o exercício do trabalho com valores supremos, como a dignidade, justiça e responsabilidade. Nessa perspectiva, compreende-se que a qualidade da gestão pedagógica na educação superior requer que sejam inter-relacionados os âmbitos humano, social, educacional e político considerando-os como pilares às estratégias de gestão e de ensino-aprendizagem na educação superior.

Isaia e Bolzan (2008) fazem alusão à qualidade do processo formativo docente, quando colocam que é preciso compreender e considerar as trajetórias vividas pelos professores como marcas indeléveis à profissão docente. Enfatizam, ainda, com base nos referenciais de Isaia (2006, p. 351), que essas marcas são oriundas da íntima

[...] relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais que se desenrola.

¹⁷ Segundo Veiga (2006), tem de alicerçar-se em orientações éticas, de acordo com as ideias educativas democráticas, que respeite os valores dos profissionais.

Portanto, essa relação intrínseca requer compartilhamento¹⁸ de saberes e fazeres ao longo da profissão docente, partindo-se do pressuposto que os professores vão [re]significando sua formação e atuação na medida em que se apresentam as demandas da profissão.

De acordo com Isaia e Bolzan (2008), aponta-se que as trajetórias de desenvolvimento docente emergem como indicador de qualidade na educação superior, a partir do resgate de trajetórias pessoais e profissionais, as quais entrelaçam espaços e tempos que possibilitam a reconfiguração da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.

Conforme representada na figura oito (8), na dimensão de qualidade trajetórias docentes e desenvolvimento profissional, verificou-se as seguintes indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA): *sólida formação, formação continuada, produção docente, diferentes saberes e fazeres docentes e valorização salarial.*

Figura 8 – Dimensão trajetórias docentes e desenvolvimento profissional e indicadores de qualidade da gestão pedagógica



Na interlocução sobre a *sólida formação docente*, do Curso de Pedagogia da UNIFRA, a seguinte contribuição da professora D:

¹⁸ Envolve professores-professores-alunos, instituição comunidade, atores do espaço formativo. [...] construção compartilhada de conhecimentos pedagógicos se efetiva nos espaços institucionais nos quais a construção da docência é gerada, mobilizando interesses e motivações entre professores, além de abrir caminhos para a produção de novidades através da criação de ideias e conceitos, da crítica reflexiva diante de determinados problemas, proporcionando-lhe o resgate de suas trajetórias pessoal e profissional, envolvendo espaços/tempos nos quais refletir e construir a prática educativa pressupõe o exercício da constituição do ser professor (ISAIAS E BOLZAN, 2009, p. 139-140).

Entendo que quando os docentes falam sobre sua trajetória de formação para os acadêmicos e expõem os enfrentamentos com os quais se deparam, contando os desafios que enfrentaram, ajudam os acadêmicos a vislumbrarem possibilidades profissionais, sucesso e realização. Em momentos mais informais procuro expor quem sou, de onde vim e os desafios do caminho, entendo que estas falas nos aproximam dos acadêmicos, que passam a ouvir nossas aulas com mais curiosidade pois querem descobrir em que somos parecidos com eles e em que podemos contribuir com eles, passam a desejar o conhecimento tendo em vista que o professor que está frente a turma já foi um acadêmico e, buscam compreender a pessoa que somos e os conhecimentos que estamos compartilhando tendo em vista a busca de sua formação profissional a exemplo do professor. Entendo que falar sobre a própria trajetória ajuda os acadêmicos a se comprometerem com seus estudos, pois visualizam exemplos a seguir, desmistificam as dificuldades, e [re]significam suas trajetórias, percebendo este elemento como fundamental para os processo de formação de qualidade já que entendo que através destes os acadêmicos internalizam sua responsabilidade nos processos formativos iniciais.

Nas palavras da professora, há interligação entre o mundo pessoal e o âmbito social de intervenção. Assim, em conjunto com o cenário profissional, outros conhecimentos do professor poderão emergir mediante as representações das experiências pedagógicas, tanto pessoais quanto coletivas.

A professora J coloca:

Penso que a qualidade dos professores do Curso de Pedagogia está na capacidade de trabalhar em equipe, habilidades nas relações interpessoais e sensibilidade para conhecer, interpretar e reconhecer o talento e as dificuldades dos estudantes e professores.

Nesse sentido, Isaia (2006) refere-se à aprendizagem docente como processo inter e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios, associados à realidade concreta da docência nos diversos campos de atuação. O importante não é apenas compreender o ser professor, mas entendê-lo a partir de cada contexto, no qual as trajetórias formativas são consideradas em relação às ações correspondentes da prática profissional.

Como rede de relações das trajetórias e desenvolvimento docente, *a sólida formação docente* de professores contribui à reflexão, ao compartilhamento e à reconstrução de experiências e conhecimentos, que possibilitam o desenvolvimento profissional.

Como um processo o desenvolvimento profissional é marcado contínua aprendizagem de ser professor, de construção da identidade, de produção de saberes e fazeres no diz respeito ao conhecimento profissional de

professora universitária e professora formadora, o que enriquece a minha experiência no curso de Pedagogia. Numa relação de troca, compartilhamento tanto com meus pares quanto com as alunas, que constitui o processo dinâmico e complexo da aprendizagem da docência (PROFESSORA H).

Portanto, os espaços educacionais auxiliam na construção e desenvolvimento da professoralidade¹⁹, por ser um processo que orienta para constante apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios, a cada área profissional, ao longo de um percurso que integra as ações como trajetórias formativas.

Reconhecer as trajetórias formativas, a criação de espaços de interlocução pedagógica e a aceitação dos desafios, postos à docência, via redes de relações e mediações²⁰, torna necessário considerar tais relações como componentes intrínsecos aos processos de partilha no âmbito de ensino e aprendizagem, na formação profissional.

Nessa direção, o indicador *formação continuada* está vinculado à necessidade de visão alargada da aprendizagem profissional, incluindo a questão eminentemente pessoal e as oportunidades informais do contexto de trabalho pedagógico. Assim, 80% dos professores pesquisados apontam que a formação continuada está relacionada às suas necessidades formativas, bem como suas expectativas.

A prática cotidiana nas IES vem despertando inquietações e a busca de conhecimentos sobre a formação e gestão pedagógica para a docência, sendo mundialmente estudada por, Nóvoa (1992), Girux (1997), Contreras (2002), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiu (2005), Tardif e Lessard (2005), Cunha (2007).

Nóvoa (1992) menciona que a formação continuada é um processo individual de apropriação que depende da capacidade de integrarmos um conjunto de informações e possibilidade de transformarmos isso em material de formação, conhecimento, de uma maneira nova de ser professor. Argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que favoreça um pensamento

¹⁹ Professoralidade implica e em não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que elevam em conta os saberes da experiência docente e profissional. A professoralidade é entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas relações, entendidas como componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIAS e BOLZAN, 2009).

²⁰ Processo de troca entre pares, implicando no compartilhamento de significados e ideias acerca do conhecimento pedagógico. A partir da atividade discursiva, permite a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada (BOLZAN, 2002).

autônomo e facilite uma dinâmica de autoformação participativa. Para o autor, “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (p. 25)”. O autor defende práticas de formação que levem em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para autonomia dos docentes. A formação se faz na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas. Nessa perceptiva, a política e a formação continuada buscam superar limitações relativas aos processos formativos breves e pontuais, propondo ações que, permeadas pela realidade cotidiana em articulação com a base teórico conceitual, possibilitem [re]significar e refletir sobre a docência universitária.

Esse entendimento sobre continuidade, a profundidade e articulação teórico e prática, questões fundamentais para formação de professores formadores vêm sendo preocupação institucional da IES alvo da pesquisa, a qual desenvolve o “Programa Saberes” voltado à formação continuada dos professores formadores.

Ao analisar a resposta da gestora A sobre a qualidade do programa de formação continuada de professores, é possível constatar:

Este programa é um espaço consolidado institucionalmente sendo incluído no calendário acadêmico anual. Dos resultados das avaliações que são realizadas a cada semestre é possível inferir que os professores estão mais engajados em seus cursos e observou-se uma diminuição significativa do número de reclamações de alunos referente a gestão da sala de aula por parte dos docentes. Além disso, os resultados apontam que a melhora da atuação docente tem sido um fator decisivo na diminuição da evasão de alunos em todos os cursos da IES.

Os professores formadores sujeitos de pesquisa do Curso de Pedagogia julgam importante, tanto a participação como organização dos processos formativos, alguns deles também são formadores do “Programa Saberes”, em que a experiência, o conhecimento acerca da educação permite revisitar a gestão pedagógica, bem como buscar elementos teórico-conceituais que fundamentam a docência universitária e criem novas possibilidades para constituir os saberes e fazeres da gestão pedagógica.

Aqui é possível perceber a cultura de formação continuada que vai se constituindo cotidianamente no curso e na IES, quando a professora pesquisada comenta:

A formação dos professores conta, porém considero mais importante a formação continuada. Quanto aos indicadores de produção dos docentes, entendo que há casos de docentes que não produzem tanto, mas são competentes e dedicados nas suas atividades (PROFESSORA P).

A esse respeito, Masseto (2003) coloca que os professores são recrutados entre profissionais, dos quais é exigido um aprofundamento em cursos de Pós-graduação, *stricto sensu*, o que os tornam mais competentes na compreensão e investigação do conhecimento. O autor sinaliza que recentemente os professores passaram a ter consciência do papel de ser professor; que esse papel exige formação própria e não somente diploma de bacharel, mestre e/doutor, ou mesmo experiência no campo profissional; que a docência universitária demanda competência pedagógica.

Essa ideia está relacionada a um “senso de profissionalismo”²¹, a pouca valorização dos processos inovadores de ensinar a aprender, à desvalorização da dimensão do ensino no espaço acadêmico, principalmente, ancorada pela pesquisa. Essa premissa é reforçada nos processos de qualidade de avaliação externa cotejada pelas políticas da educação superior. Desse modo, o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista e da cultura acadêmica, é a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos por agências de fomento para subsidiar pesquisas (CUNHA, 2007). O campo da pesquisa constitui-se como estruturante do desenvolvimento profissional, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio, expressa a socialização e a difusão do conhecimento.

Na díade campo da pesquisa e campo da docência, enquanto trajetória e desenvolvimento, 73% dos professores pesquisados responderam que a *produção docente* qualifica a gestão pedagógica de professores do Curso de Pedagogia.

Os de professores participam de eventos e fazem publicações em livros, revistas.... escrevem sobre suas práticas de ensino ou sobre processos formativos. O planejamento das atividades é realizado em conjunto, com interdisciplinares. Percebo que o grupo precisa se fortalecer enquanto produção científica amarrando suas linhas de pesquisa (PROFESSORA B).

²¹ [...] profissionalismo significa compromisso com o projeto político pedagógico democrático, participação na construção coletiva do projeto político pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos [...] (LIBANEO, 2006, p. 90).

A fala da Professora B sinaliza a urgência do grupo buscar sua legitimação enquanto pesquisadores institucionais, no sentido de articular as produções entre ensino, pesquisa e extensão e fortalecer a conexão entre a graduação e pós-graduação, no sentido de ofertas de cursos de *stricto sensu*.

Em relação a formação continuada o curso e a IES tem investido na capacitação de docentes em nível de doutorado. Embora um grande número de docentes tenham concluído o curso estes não permaneceram na instituição e migraram para as universidades públicas. Como consequência disso houve um impacto na produção científica no sentido da diminuição de publicações em revistas com grande impacto na área e na oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Por outro lado, os professores mestres, com muita dedicação e comprometimento com o curso, têm tentado ampliar as publicações mas a maior parte delas referem-se a trabalhos completos ou resumos em congressos (GESTORA A).

Nessa relação, pontua-se que a qualidade da produção docente está agregada aos processos de ensino, pesquisa e extensão ancorados por uma política institucional. Atendendo a uma política nacional de avaliação externa, os docentes são cobrados pela produtividade em pesquisa, o que é evidenciado pela publicação de artigos de alto impacto avaliado por critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). Essa produtividade reforça processos de trabalho que priorizam oportunidades para a discussão crítica acerca do sentido da pesquisa no âmbito do curso.

Em contraposição a essa situação, há limitações na política de encargos docentes da IES pesquisada, ou seja, os docentes com regime horista 53,33% dos entrevistados conforme resolução Nº 01/2011/UNIFRA “professores horistas”, são contratados exclusivamente para atividades de ensino (ministrar aulas, orientar estágios e TFG). Então, o impacto na produção docente não está relacionada ao afastamento dos professores doutores, mas, também, pela política de contratação docente. Para Pimenta (2010), nas IES privadas, o ingresso do docente no ensino superior se dá por concurso ou convite e o contrato pauta-se pela função da docência, mesmo que o interesse institucional incida sobre a experiência do candidato. Nesse sentido, ensinar restringe ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se a contratação trabalhista.

O indicador referente aos *diferentes saberes e fazeres dos docentes consta* que 93,3% dos professores responderam que a participação do colegiado do curso e

NDE, bem como outras comissões, qualifica a gestão pedagógica de professores formadores no Curso de Pedagogia.

Entendo que o NDE e o colegiado é um grupo que ajuda a pensar o cursos de maneira compartilhada com a coordenação, assim essa equipe pensa, encaminha e decide posteriormente com os demais professores sobre as metas que devem buscar em equipe para qualificar o curso (PROFESSORA C).

Na compreensão da professora pesquisada, os saberes profissionais requerem serem aprendidos, mobilizados e empregados na prática docente, o que, necessariamente, precisa de conhecimento, interação e atuação no contexto. Para tanto, é preciso tempo de maturação diagnóstica e político-pedagógica do professor, a qual desencadeará uma postura docente para observar, captar, problematizar, teorizar, planejar e desenvolver ações educativas sustentadas pelos saberes da docência e que dão sentido às situações de trabalho que lhes são próprias da organização institucional.

A Gestora A coloca que:

No que se refere a organização institucional entende-se que o curso é o núcleo central onde deve ser direcionado todos os esforços para a formação de pessoas qualificadas. Neste sentido, o NDE e o Colegiado de cada curso e em particular o de Pedagogia tem um papel fundamental na condução do mesmo. No caso do curso de Pedagogia estas instâncias estão bem organizadas e observa-se que há uma excelente atuação trazendo discussões que são muito pertinentes ao momento atual da área.

Tendo por base Anastasiou (2010, p. 70) analisa-se a ótica da gestora no sentido de que, “[...] a mediação dos pares e com os pares desafia e exige das equipes institucionais uma ação baseada em objetivos claros e estratégias facilitadoras”. Ou seja, a organização institucional exige visão de conjunto, flexibilidade, continuidade, maturidade e, principalmente, constante processo reflexivo do grupo de professores sobre os saberes dos sujeitos envolvidos em um determinado contexto social.

Tardif (2002), ao referir-se aos saberes docentes como personalizados e situados, destaca que, além da história de vida de cada professor, ele desempenha papéis sociais, é constituído pelas emoções, possui um corpo e uma personalidade, possui especificidades culturais e seus pensamentos e atos carregam as especificidades dos ambientes nos quais interagem. Os saberes dos professores

são associados às pessoas com quem compartilha o espaço da docência, são adequados, ajustados, agrupados, aliados e incorporados sempre associados às experiências e situações particulares de trabalho, ou seja, são construídos conforme as necessidades e exigências da coletividade docente, dessa forma, ganham sentido. Com isso, o professor identifica os constituintes da identidade profissional e define os saberes, habilidades e as atitudes envolvidas no magistério.

Para o magistério, então, a gestão do planejamento pedagógico é entendida como uma ferramenta da prática de ensino, assim

[...] refletir coletivamente sobre o que se faz é por na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se – o que fazemos com muita dificuldade uma vez que no ensino superior estamos acostumados a processo de planejamento, execução e avaliação de atividades individual ou individualista e solitária. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 113).

Os professores formadores do Curso de Pedagogia em suas falas denotam a superação dessa prática solitária, o grupo a partir da vivência, cria vínculos e se posiciona. Alguns adentram as atividades, e outros em seu ritmo, vão se soltando, se expondo a si mesmos e ao grupo de trabalho. Esse processo de [re]construção da experiência possibilita várias formas de interação em que os docentes participam na gestão pedagógica com seus saberes e fazeres, enquanto processo mútuo de produzir conhecimento. A vinculação entre os pares e o coletivo remete a condições essenciais em um processo de construção identitária dos docentes do curso.

No indicador *valorização profissional* condizente com o mercado de trabalho, formação e produção do docente, 93,3% dos professores pesquisados apontam a importância da valorização salarial e profissional.

Para a Professora B:

Entendo que a valorização salarial na qualidade da gestão pedagógica de professores formadores é de grande relevância, uma vez que é um dos aspectos da valorização da profissão de professor. É o reconhecimento da dedicação do trabalho docente, da profissionalização docente. A valorização da profissão docente, não é só a valorização salarial, mas é um elemento importante. É um dos elementos motivacionais, assim como as condições de trabalho, a relação com a equipe diretiva, com alunos, com os pares, incentivo para qualificação profissional.

Como expressa a professora, a valorização salarial influencia na autoestima dos professores e apresenta um resultado positivo, na maioria de seus aspectos,

mostrando um índice favorável de realização e valorização no trabalho que realiza na instituição.

Segundo Chiavenato (2000), remuneração é gênero de que são espécies o salário e os benefícios. A remuneração compreende o conjunto de vencimentos que o servidor recebe por sua prestação de serviços, incluindo aí, o salário como parte principal. Tanto salário como as concessões de benefícios constituem elementos importantes no tocante ao clima organizacional, principalmente, em instituições de ensino, visto que os docentes são uma classe que quer valorização profissional.

O discurso da professora demonstra evidência da importância da valorização salarial enquanto categoria profissional, porém, sinaliza a importância de ter boas relações no ambiente de trabalho, autonomia na tomada de decisões, reconhecimento do seu trabalho, expectativas de crescimento pessoal e profissional.

Os professores formadores, alvo dessa pesquisa, revelam que o desenvolvimento profissional implica não só indivíduos, mas essencialmente grupos: os professores como coletivo, os formadores dos professores, os responsáveis pelas instituições formadoras e os responsáveis pelas políticas de formação. Todos esses segmentos influenciam, direta ou indiretamente, nos processos que qualificam a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia.

6.2 CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia da UNIFRA está inserido em uma organização social, política, econômica e cultural, e para cumprir a função plena de qualidade sua ação deve encaminhar-se para uma discussão permanente acerca de seus propósitos, práticas de imersão social enquanto cultura organizacional.

Ao apontar indicadores de qualidade tendo por base a estrutura organizacional, o professor do Curso de Pedagogia da UNIFRA conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de formador.

De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. É impossível compreender a natureza do saber dos professores, diz o autor, “[...] sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos

espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p.18). O autor, também, argumenta que “o saber dos professores é profundamente social e, é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo”. Ele explica o caráter social do saber, ou seja:

[...] relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo [...] sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (Ibidem, p. 15).

Esses argumentos esclarecem que os estudos que focalizam os saberes docentes devem considerar essas múltiplas dimensões. Especial atenção deve ser dada aos contextos em que o professor atua como enfatiza o autor:

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 217-218).

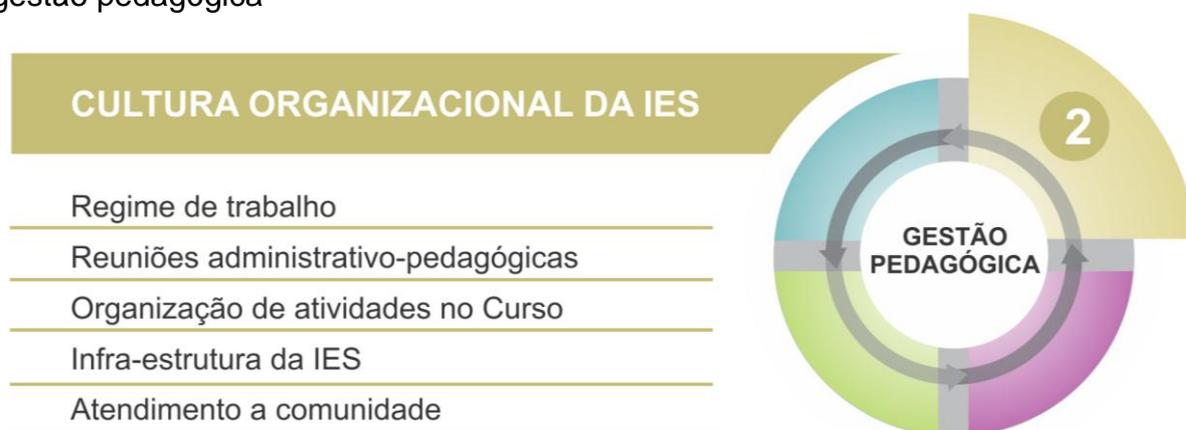
As palavras de Tardif (2002) apontam a estreita conexão com as condições de trabalho disponíveis na instituição, dos professores sem esquecer-se dos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm de lidar.

Nesse sentido, as falas dos professores acerca da organização do seu trabalho, das ações e interações que estruturam o seu fazer no âmbito organizacional da prática docente da UNIFRA desvelam indicadores de qualidade no Curso de Pedagogia.

Conforme consta na figura nove (9), abaixo representada na dimensão cultura organizacional da IES, verificou-se os seguintes indicadores de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA): *Regime de trabalho, atuação colegiado e Núcleo Docente Estruturante (NDE)*

reuniões administrativo pedagógico, e atendimento infra-estrutura do curso, curso á comunidade.

Figura 9 – Dimensão cultura organizacional da IES e indicadores de qualidade da gestão pedagógica



Um aspecto recorrente nas falas dos professores refere-se à produção científica docente. Isso implica no desenvolvimento de projetos de pesquisa, que está atrelado à política de contratação docente e respectivo regime de trabalho na IES. Os professores expressaram desejo de desenvolver projetos de pesquisas e argumentam, que embora tenham a consciência da importância da produção para o curso, têm limitações de incluir horas de pesquisa em seu contrato de trabalho considerando as especificidades dos regimes de contratação. Verificou-se que o contrato de trabalho de 53,3% dos professores pesquisados é baseado no número de horas trabalhadas, ou seja, condição de “horista” que limita a participação dos docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse cenário, fica nítida a complexidade do trabalho dos formadores de professores pelas condições instáveis do exercício profissional, *regime de trabalho* e carga horária²². Portanto, há uma preocupação institucional expressa na fala da Gestora A que sinaliza uma política gradativa de prioridade na contratação de novos docentes.

²² Para Tardif e Lessard (2002), a carga de trabalho dos professores pode ser analisada de um ponto de vista “administrativo”, definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (leis, decretos, etc.); e do ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo esses autores, as “condições de trabalho” dos professores são as variáveis que permitem caracterizar as dimensões quantitativas do ensino (tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, o salário, etc).

A política institucional referente ao corpo docente é de que os mesmos sejam enquadrados, na sua maioria, em regime de tempo integral e parcial no sentido de ter o docente mais presente junto aos cursos e engajados nas atividades de pesquisa, ensino ou extensão (GESTORA A).

Conforme sinaliza a Gestora, é crescente a necessidade de enquadramentos dos docentes no regime integral e parcial. Isso potencializa a qualificação da gestão pedagógica de professores formadores, no sentido de garantir ampliação de espaços de atuação na Instituição. Para isso, há um movimento da IES e entidade sindical para discutir a implantação do plano de carreira para os professores, no sentido de garantir maior estabilidade funcional e consolidar assim, o tripé, ensino, pesquisa e extensão, conseqüentemente, fortalecendo a produção do conhecimento na graduação e pós-graduação, com vistas a futura implantação do curso *stristu sensu* (mestrado em educação).

A questão da qualidade da gestão pedagógica de professores está atrelada à carga de trabalho que concerne a cada um dos profissionais, isto é, as tarefas concretas que são atribuídas aos professores. Essas variáveis servem para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido, assim como para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente. Essas mesmas variáveis são utilizadas por organismos como a OCDE e a UNESCO para fazer comparações entre docentes de diferentes países (MOROSINI, 2009).

Nesse sentido, a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformações em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2002). O trabalho dos professores é desenvolvido por regras administrativas, mas depende, também, do envolvimento do professor com sua profissão e IES, bem como suas condições de trabalho.

A Professora A denota a seguinte preocupação:

A complexidade na estrutura organizacional de qualidade do Curso de Pedagogia, requer uma série de fatores que considero importantes como: função de que os professores precisam ter condições de trabalho para que tenham uma prática docente de qualidade; o atendimento ao aluno no sentido administrativo e pedagógico requer uma estrutura desde a organização de uma aula bem planejada até um sistema matrícula adequado; A presença atuante, engajada e comprometida da Coordenação, NDE, colegiado, professores, funcionários resulta na qualidade do Curso

A aproximação com os dados fornecidos pela entrevistada revelou que as condições de trabalho, embora diferenciadas, não se esgotam nas questões estruturais ainda que afetem diretamente a docência. Sabe-se que esses aspectos, embora nem sempre possam ser superados, compõem o quadro da cultura organizacional institucional.

A perspectiva de Perez-Gómez (2001) em relação à cultura institucional possibilitou ampliar a análise aqui realizada. O autor toma o conceito de cultura como pano de fundo, pois a considera como resultado de construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais dentro de um espaço e um tempo. Ele situa a cultura institucional no entendimento das relações entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola. O autor afirma que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa e para isso “é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e do grupo” (PEREZ-GÓMES, 2001, p. 132).

Qualidade do diálogo entre os docentes, interação entre os sujeitos educativos, momentos de reflexão sobre as peculiaridades, desafios encontrados no cotidiano, participação dos docentes no processo de seleção das disciplinas, organização das disciplinas em blocos (fundamentos da educação, disciplinas metodológicas...). Espaço diferenciado para orientação dos estágios (sala organizada com computador, histórias infantis educativas, acervo de ensaios, TFGS e projetos dos acadêmicos, material didático, livros (PROFESSORA D).

Atualmente, as decisões no Curso de Pedagogia são tomadas no coletivo dos professores. Em alguns casos o Colegiado do Curso e NDE, reúnem-se para uma primeira apreciação e posteriormente é levado ao grupo de professores para análise, discussão e decisão. É importante destacar que as decisões são tanto de ordem pedagógica, administrativa quanto financeira no que dizem respeito ao curso de Pedagogia (GESTORA C).

Na ótica das professoras C e D, pode-se afirmar que, independente da estrutura organizacional, as novas demandas colocadas aos formadores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho. Esse aspecto comum e recorrente no Curso de Pedagogia da UNIFRA tem provocado processos coletivos de pensar tempos e espaços para a comunicação e o diálogo que são discutidos nas *reuniões administrativo-pedagógicas*.

As reuniões administrativo-pedagógicas são agendadas no calendário letivo do curso, com previsão de dois encontros mensais com todos os professores e um encontro mensal com *colegiado e NDE*. Esse processo coletivo de planejamento e tomada de decisões revela um indicador de qualidade dos saberes e fazeres dos professores formadores do Curso de pedagogia. Para realização desse trabalho coletivo, os encargos de horas atividades são garantidos pela Resolução nº 01/2011 que regula os encargos docentes do Centro Universitário Franciscano/UNIFRA.

O enquadramento de cada professor inclui o percentual de 20% para planejamento, participação em reuniões etc., observando-se, que as atividades de ensino, definidas nos projetos pedagógicos dos cursos, são prioritárias sobre as demais e incluem disciplinas, orientações e estágios obrigatórios, destinando-se o restante da carga horária para atividades de pesquisa e de extensão. (p. 04)

A garantia institucional de reconstrução de saberes e práticas a partir do planejamento coletivo remete aos professores formadores a incorporação de desafios e novas possibilidades aos projetos do curso, descortinando um indicador de qualidade da gestão pedagógica, no que se refere à *organização de atividades que dinamizem o currículo do curso*. Tal ação é expressa nas falas das professoras [...] A (co)responsabilização do grupo para uma gestão que se dá em caráter democrático (PROFESSORA L).

A Professora O, que também atua em outros cursos, faz uma menção em especial ao Curso de Pedagogia,

[...] a todo o momento remeti ao grupo/Curso o qual faço parte, Pedagogia da UNIFRA. Nele posso visualizar um espírito de cooperação; inovador; profissionais que buscam aperfeiçoar-se pessoalmente e em relação ao seu fazer pedagógico. Que procuram estar próximos aos alunos e suas necessidades, pensando em formas de estreitar a relação teoria e prática, proporcionando espaços (por meio de disciplinas e estágios) que ajudem 'praticamente' o aluno, futuro pedagogo, ter contato com as realidades de escola e sociedade que enfrentarão após os anos de formação.

Ainda, para as professoras G e I,

Desenvolvemos atividades interdisciplinares, as quais trabalhamos em conjunto com professores e alunos de diferentes semestres. Essas atividades são organizadas no período que antecede cada semestre letivo. Essas atividades são previstas no calendário do curso e articuladas aos horários das disciplinas do Curso.

O fato do professor estar ciente, com bastante antecedência, das disciplinas e atividades que irá atuar. A agenda (calendário) do curso com a maioria das atividades demarcadas no início de cada semestre. A página no site da instituição dos professores, a página do curso, o blog e o facebook que facilitam o intercâmbio e a comunicação. O apoio logístico e, dependendo da situação, financeiro para participar em eventos e cursos de Pós Graduação.

Autores como Fanfani (2007), Tedesco (2006) e Dussel (2006) corroboram com tais discussões argumentado que não se deve desprezar a importância do plano interativo e do coletivo para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, ou seja, melhorar a qualidade da profissão da profissionalidade dos docentes não é e nem deve ser uma responsabilidade individual. As formas de exercer a profissão e o compromisso social da educação “[...] dejan de ser individuales y empiezan a ser institucionales” (TEDESCO, 2006, p. 335).

Mesmo que o processo participativo se mostre complexo e difícil de ser efetivado, uma vez que as ideias e anseios podem ser conflitantes entre si, mas ricos em possibilidades. A intensidade do processo de participação poderá ser reveladora da tentativa de manter o diálogo entre as diferenças e, portanto, de buscar nos consensos parciais, os caminhos mais adequados a serem assumidos.

A *infraestrutura da IES* é acenada no discurso dos entrevistados como indicador de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia e sinaliza aspectos como: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais, utilização/envolvimento espaços/ambientes micro e macro institucionais. Sendo que 80% dos professores pesquisados sinalizam a excelência da infraestrutura institucional, isso corrobora para qualificar o curso conforme a dimensão Portaria nº 808/2010 – MEC referente ao Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia/SINAES na dimensão três infraestrutura, apresentando a seguinte análise: sala de professores e sala de reuniões, as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem plenamente aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta; gabinetes de trabalho para professores, gabinete de trabalho para o coordenador do curso e para os integrantes do NDE; salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem plenamente aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à

atividade proposta; acesso dos alunos a equipamentos de informática, com acesso à internet; registros acadêmicos, o sistema de registro acadêmico está informatizado; livros da bibliografia básica e complementar o acervo atende aos programas das disciplinas do curso; ambientes para estudo em grupo e individual; existem ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais; brinquedoteca que está sendo implantada, considerando a readequação das instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.

Nessa perspectiva, a Professora C pondera na sua fala que:

Um dos pontos fortes de nossa Instituição é a infra-estrutura, temos ambientes muito bons de trabalho, salas de aula climatizadas, laboratórios, sala para orientação de estágio, TFG, reuniões e biblioteca com bom acervo bibliográfico. Também temos calendário institucional bem definido que permite planejamento das ações com antecedência. As reuniões gerais com os professores do curso.

A Professora D, também, indica fator de qualidade na infraestrutura da IES, mas sinaliza preocupação com a evasão de alunos do curso.

A infra estrutura institucional é muito boa, o número de alunos por turma não tem ultrapassado mais que vinte cinco alunos, isso nos semestres iniciais do Curso. Fico apreensiva, principalmente a partir do sexto e sétimo semestre, onde o número de alunos cai expressivamente. Até o ano de 2010 a entrada de novos alunos era semestral, agora a entrada é anual e já estamos sentindo as conseqüências dessas medidas na rotatividade de nossas disciplinas no sistema de ofertas.

Na fala da professora D, observa-se uma preocupação enquanto realidade de acesso e permanência dos alunos no Curso de Pedagogia, esse dado decorre sobre as seguintes causas: facilidade de ingresso no curso, perfil socioeconômico dos discentes do curso, alunos oriundos da classe média e média baixa e desvalorização do magistério. Esses fatores entre outros são decorrentes sobre a desistência nos dois primeiros semestres do curso, diminuindo o número de alunos nas turmas dos demais semestres.

É significativo analisar o sistema de ingresso no vestibular no Curso de Pedagogia. Até o ano de 2010, a entrada era de duas turmas anuais. Este cenário facilitava a mobilidade no quadro de horário de oferta, ou seja, as disciplinas da matriz curricular eram distribuídas em oito semestres, o que garantia a permanência dos professores com suas disciplinas e certa estabilidade no horário inclusive aos

alunos com disciplinas atrasadas. A partir do ano de dois mil e onze (2011), a entrada de novas turmas passam a ser anuais e a oferta das disciplinas também. Esse fator incide na rotatividade da oferta das disciplinas e, portanto, no trabalho docente, bem como nas matrículas do curso. Progressivamente, até o segundo semestre do ano de dois mil e treze (2013), o curso estará ofertando o quadro de horário rotativo de disciplinas referentes a quarto (04) semestres. Esse fator gera instabilidade tanto para distribuição de encargos de professores, como na oferta de disciplinas para os alunos.

A coordenação distribui as disciplinas conforme a oferta no sistema de matrículas, a distribuição das disciplinas entre os professores é conforme aderência da formação com prioridade para os contratados em regime parcial e integral (PROFESSORA I).

A distribuição das disciplinas no quadro de horário é realizada pela coordenação do curso, em consonância com colegiado e NDE, obedecendo às seguintes considerações: política institucional para a distribuição dos encargos para os cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu* regulada pela Resolução nº 01 de 2011/UNIFRA.

Iniciar com os professores que são de tempo integral, seguido dos de tempo parcial (30h, 25h, 20h, 15h) e horista; 2) Considerar o regime de enquadramento do professor; 3) Considerar as horas administrativas de acordo com as resoluções e portarias de designação; 4) Considerar as horas de orientação de estágios, TFG e bolsas; 5) Considerar as horas de projetos de pesquisa, extensão e ensino para finalização dos encargos docentes; 6) Para a destinação de orientações de TFG e estágio, considerar a formação do professor (titulação, publicações, etc.); 7). Cada coordenação é responsável pela distribuição dos encargos dos professores lotados no respectivo curso.

Aqui reporta-se à análise enquanto coordenadora do Curso de Pedagogia e pesquisadora imersa em ambiente natural de trabalho na função de gestora. Pontua-se, portanto, que a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia perpassa pelo ato de tomada de decisões conjuntamente, [re]encaminhar o processo através da análise, discussão e proposição articulando a ação dos saberes e fazeres do, no e com o grupo. Isso se aplica à ideia de colegiado do curso, como ideia de coletividade compartilhada entre docentes e discentes, do currículo como articulação dos saberes e não simples junção ou coleção disciplinar. Anastasiou (2009) coloca que a ação do coordenador exige a ação dos sujeitos que exercem

um conjunto de saberes não só referentes ao curso e sua gestão, mas também referentes ao sistema de educação superior com sua legislação, limites e possibilidades, ao projeto institucional, a gestão de pessoas, as relações já existentes, a clareza das funções ou objetivos e normas do sistema.

Para Gestora A,

O Curso de Pedagogia tem um excelente projeto pedagógico que foi construído e atualizado de forma coletiva, sempre seguido de estudos e discussões que envolveram todos os docentes do curso, os discentes e, muitas vezes, com assessoria de renomados educadores da área. O projeto atende as políticas institucionais e do Ministério de Educação. Portanto, no que tange a formação inicial o projeto do curso tem condições plenas de atender a formação de alunos para os anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a gestão pedagógica da coordenação Curso de pedagogia/ UNIFRA se remete a um conjunto de ações, incluindo a articulação dos sujeitos (colegiado, NDE, professores e discentes) no seu contexto de ensino para a graduação. Esse compromisso social exige a obtenção de ação conjunta quanto a vários aspectos: aos objetivos a serem definidos na articulação dos saberes a serem aprendidos nos diferentes momentos do curso e á construção de um processo de troca, de confiança e disponibilidade, de ação em parceria e de vivências contínuas do exercício crítico reflexivo acerca do tripé administrativo, pedagógico e financeiro.

Percebo que existe uma preocupação institucional ao atendimento a comunidade acadêmica, os serviços de apoio como secretaria de curso, audiovisual, reserva de espaços para eventos, recepção, atendimento acadêmico, é tudo muito organizado (PROFESSORA J).

A fala da professora destaca a importância da qualidade no atendimento aos docentes e alunos em relação à infra-estrutura da IES, fluxo de informações e recursos humanos.

Do total de professores pesquisados, 93,3% sinalizam a excelência da qualidade do *atendimento a comunidade*, tanto da coordenação do curso como atendimento no auxílio acadêmico e comunidade externa. Esse indicador perpassa pela responsabilidade social enquanto IES comunitária. O que se diferencia enquanto intenções e condições expressas por meio dos processos de gestão e de implementação de ações vinculadas às comunidades em que estão inseridas, bem como na qualidade de seus serviços prestados.

Portanto, a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia está agregada a cultura organizacional das IES. Nessa perspectiva, os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam a *realidade educacional* na qual estão situados, precisando de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte).

6.3 ATUAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Se a qualidade de uma instituição universitária está diretamente relacionada à qualidade dos processos formativos, e conseqüentemente, do ensino que oferece, considerando-se esse permeado pela pesquisa e pela extensão, o ensino é o núcleo de uma instituição educativa que visa promover uma boa formação acadêmica e profissional. A qualidade do ensino está, portanto, diretamente vinculada à atuação docente e, logicamente, às condições oportunizadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho, bem como articulação dos saberes e fazeres de seus professores formadores.

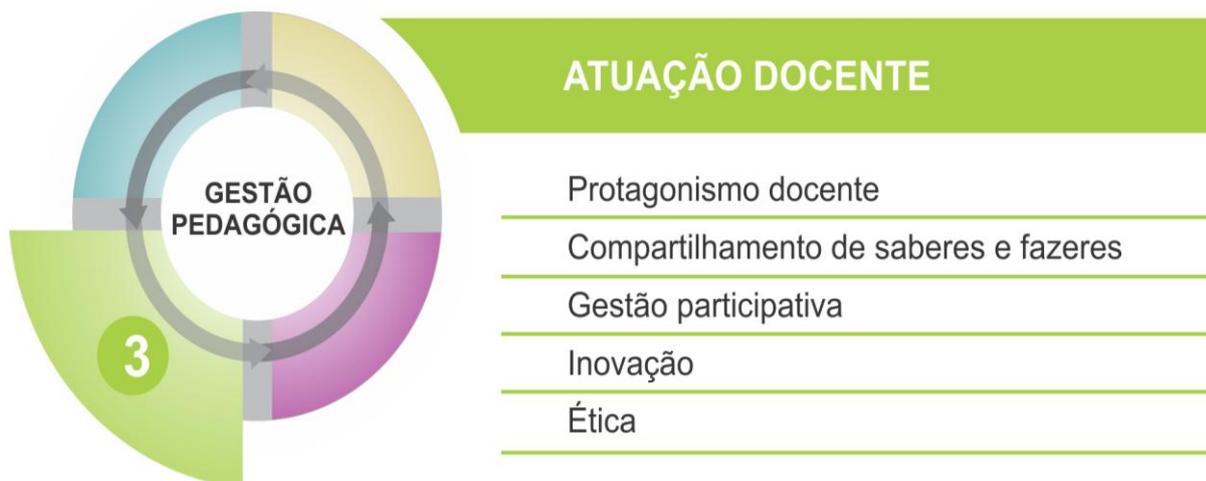
Nesse sentido, atuação docente voltada à formação de outros profissionais e sua vinculação a um projeto institucional de formação (BOLZAN E ISAIA, 2006). Logo, a gestão pedagógica de qualidade não pode ser pensada em uma perspectiva individual; necessita ser assumida coletivamente e institucionalmente, integrando processos voltados à melhoria das condições do trabalho docente e de ações (trans) formadoras da qualidade do ensino (IMBERNOM, 2006).

Sob essa ótica, a atuação docente no ensino superior configura-se como atividade que envolve o ensinar e o aprender a partir de espaços de interlocução, reflexão e produção de conhecimentos individuais e compartilhados, podendo constituir-se em instâncias de aprendizagens docentes. De acordo com Isaia (2006), essas ocorrem “no espaço de articulação entre os modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa” (p. 377).

Atuação docente no Curso de pedagogia da UNIFRA, enquanto dimensão desse estudo, desvela os seguintes indicadores de qualidade na gestão pedagógica:

protagonismo docente compartilhamento de saberes e fazeres, gestão participativa no curso, inovação e ética na atuação docente.

Figura 10 – Dimensão atuação docente no Curso de Pedagogia e indicadores de qualidade da gestão pedagógica



Dos professores pesquisados, 86,6 % sinalizam que o *protagonismo docente* qualifica a gestão pedagógica do curso. Nessa direção, a Professora A aponta que:

A atuação dos docentes do Curso de Pedagogia da UNIFRA, contempla uma formação de qualidade do pedagogo, em função de que o trabalho é realizado a partir de ações compartilhadas, discutidas e decididas em grupo. A equipe de professores participa de eventos e faz publicações em livros, revistas. O planejamento das atividades são realizadas em conjunto, para fins de fazer as relações interdisciplinares nas diferentes disciplinas, bem como há autonomia para criação de propostas.

A fala da professora está relacionada ao protagonismo no processo de planejamento e ações do curso. Nessa direção, o professor formador proporciona aproximações, desencadeia reflexões, desacomoda e provoca desequilíbrios; articula atividades significativas à [re]construção do conhecimento e realizar mediações pedagógicas de maneira crítica, contextualizada e inovadora. Assim, a possibilidade de confrontar pontos de vistas, compartilhar experiências e diferentes perspectivas sobre a atuação e ação docente como aspectos que favorecem o

desenvolvimento da resiliência docente²³. De acordo com Bolzan (2008) o processo de reflexão compartilhada é fundamental no ponto em que permite a tessitura de ideários e concepções que vão se [re]configurando e, dessa forma, criando uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que os participantes desse processo têm a oportunidade de confrontarem seus pontos de vistas em relação aos saberes e fazeres que produzem cotidianamente, favorecendo, assim, o processo de aprender a ser professor.

Nessa direção, o *compartilhamento de saberes e fazeres* é um indicador de qualidade recorrente nos dados analisados, sendo que 93,3% dos professores sinalizam o processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado e suas implicações na organização contínua da gestão pedagógica balizada por saberes teóricos e práticos na atuação docente. A Professora E faz a seguinte observação:

Considero muito importante que os docentes sigam as ementas e planos para as disciplinas, pois esses documentos servem para orientar a ação docente dentro da disciplina, e organizam o curso como um todo, sem que os docentes incorram em situações de repetição de conteúdos nem na omissão de conteúdos importantes para cada disciplina. “Eu acredito que a atuação dos docentes do curso contemplam uma formação de qualidade, pois percebe-se que há o engajamento de todos para que as ações no curso sejam realizadas com eficácia entre discentes e docentes

Para a pesquisada, além do cumprimento do currículo, há um processo reflexivo nas ações do curso, que, segundo ela, qualifica a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia. Bolzan (2002) coloca que o conhecimento pedagógico partilhado apresenta quatro (4) dimensões: *conhecimento teórico* conceitual se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; *experiência prática* que se caracteriza pelas formas de intervenção do professor durante a atuação pedagógica, bem como clareza de suas ideias sobre sua proposta didática e embasamento teórico; *a reflexão* é caracterizada pelo pensar nas situações de ensino (alunos, colegas, organização institucional), apontando possíveis avanços na gestão pedagógica. Esse processo contribui para a transformação dos indivíduos, à medida que [re]constroem seus entendimentos

²³ [...] a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência (BOLZAN, p. 199, 2010).

sobre as situações de aprendizagem. Nesse sentido, há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos, de maneira que todos compartilhem das ações do curso.

Ainda, para Bolzan (2002, p. 150),

A negociação explícita para solução de problemas práticos significativos, a expressão da diversidade de idéias e os conhecimentos prévios das professoras e sua seleção, para comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informação põe em marcha um processo coletivo de reflexão. É um processo de abandono de empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído de um processo de análise crítica entre as diversas e diferentes idéias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva a [trans]formação e avanço na construção coletiva.

A autora se refere a um conhecimento pedagógico amplo construído pelo professor, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações. Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir sua base original. Assim, considerar o ensinar e o aprender, a atividade de ensino e a de estudo como elementos pertinentes a esse processo.

Tardif (2012) analisa propondo que os saberes docentes não se reduzem a função transmissão de conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais os professores formadores mantêm diferentes relações. Nessa perspectiva, define o saber docente como plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente com os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, a Professora E, acima citada, aponta o saber plural, disciplinar, profissional e experiencial como elementos fundantes da atuação docente de qualidade no Curso de Pedagogia.

Na interlocução de compartilhamento de saberes e fazeres, 94% dos professores formadores pesquisados apontam que a *gestão participativa do curso* como indicador de qualidade da gestão pedagógica. Nesse âmbito, a Gestora B reforça as ações de tomada de decisões coletivas:

Atualmente, as decisões no Curso de Pedagogia são tomadas no coletivo dos professores. Em alguns casos o Colegiado do Curso e NDE, reúnem-se para uma primeira apreciação e posteriormente é levado ao grupo de professores para análise, discussão e decisão. É importante destacar que as decisões são tanto de ordem pedagógica, administrativa quanto financeira no que dizem respeito ao curso de Pedagogia.

Na gestão participativa, os professores participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Portanto, há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo pelas propostas formuladas.

A gestão participativa não significa que o professor abdique de seu papel profissional que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com a equipe gestora, colegas, funcionários e alunos as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido no curso. A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade.

Nessa ótica, Lück (2011, p. 29) sinaliza que:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura, de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões [...].

A perspectiva de que a participação assume dimensão política de construção de base de poder pela autoria, qualifica as ações empreendidas pelo grupo e gera experiências inovadoras. Assim, a *inovação* enquanto prática pedagógica é sinalizada por 93,3% dos pesquisados como indicador de qualidade da gestão pedagógica docente no Curso de Pedagogia.

Para o Professor H,

Atuação docente de qualidade é quando você vê o interesse do professor no querer mudar algumas situações que contemplam não somente os interesses pessoais, mas do grupo docente e discente; A preocupação dos professores com a nova geração de professores, que tenham clareza em suas buscas; Professores ajudando muitos jovens a superar seus limites (prática/teoria); Professores buscando novas formas de ensinar e diferentes literaturas.

A inovação não é uma atitude solitária de um professor inconformado. Algumas práticas eventuais até podem ser, mas a inovação se sustenta e se solidifica no coletivo e nas condições propícias para o surgimento de alternativas, vinculando-se, portanto, a um projeto institucional.

A partir dessas reflexões, acredita-se que a [re]construção da aula universitária, com novos paradigmas precisa contar com a disposição do professor em protagonizar o próprio trabalho e de espaços, tempos e condições institucionais favoráveis à inovação. Há várias possibilidades de promover a aprendizagem dos alunos, portanto, há métodos didáticos para garanti-la, é possível afirmar que a ruptura com a concepção tradicional de educação, baseada na perspectiva de alguém que ensina e de alguém que passivamente recebe o ensino, favorecerá a mudança, a inovação, desde que sustentada teoricamente e acompanhada por uma opção epistemológica, podendo provocar grandes transformações no ensino acadêmico, na formação dos alunos e na configuração da gestão pedagógica docente.

Cunha e Fernandes (2009, p. 114) colocam que [...] inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, ainda para as autoras:

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA E FERNANDES, 2009, p. 114).

A inovação e qualidade na gestão pedagógica, enquanto ruptura dogmática envolve uma atividade complexa e singular, abarcando uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes; é um trabalho interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; engloba a interação de ensino, pesquisa, extensão. Assim, “[...] os indicadores de processo pedagógico inovador se incluem entre aqueles relativos à prestação de contas da universidade para a sociedade (MOROSINI et al., 2012, p. 16).

Dos professores pesquisados, 93,3% sinalizam a importância da *ética na ação docente* enquanto indicador da gestão pedagógica do curso. Nessa direção, os professores apontam:

Cada docente deve avaliar sua ação, neste item. É fundamental um envolvimento com o curso em todas as instâncias; ter uma postura ética, estar permanentemente atualizado, relacionar a teoria com a prática, colocar o curso acima dos interesses particulares (PROFESSOR F).

Ter empatia nas relações com os sujeitos, se posicionar de forma sensível diante dos contextos, realidades e decisões; esclarecer dúvida buscar ajuda no grupo e colaborar com colegas e educandos, comunicar-se, partilhar angústias, dividir sucessos, partilhar ideias, acreditar em seu papel, manter vivo em “si” os ideais educativos, ser exemplo e fazer transparecer em suas atitudes as construções teóricas, motivar-se como sujeito, buscar a formação continuada, ser reflexivo e honesto em relação as suas potencialidades e dificuldades, buscar o prazer no ato educativo, ser feliz, realizado e sentir-se participante do processo institucional, investir em si, buscar o equilíbrio emocional, visto que é formador de sujeitos e, portanto exemplo; ter claro o seu papel como formador, educador e sujeito do processo de formação inicial dos acadêmicos (PROFESSOR H).

Os professores destacam as dimensões política, técnica e ética de seu trabalho. Rios (2011) esclarece que essas três dimensões da atividade docente configuram-se por meio do exercício da responsabilidade do professor em uma ação consciente, intencional, comprometida, livre e, portanto, ética. A docência é considerada, então, como uma atividade para a qual subjazem valores, tais como o senso de dever, o compromisso, a responsabilidade, a liberdade, a vontade e o consenso.

Nessa perspectiva, a ética está presente no fazer do professor no que se refere à escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino, dos sistemas de avaliação, entre outros aspectos. Rios (2011) ressalta, ainda, que os valores que subjazem à prática docente devem ser vistos pelo professor a partir de sua implicação política e não como uma essência natural e espontânea, o que enfatizaria demasiadamente a dimensão afetiva do trabalho educativo. Faz-se necessário resgatar o que a autora denomina como o “sentido autêntico da ética” (p.238), como um meio de se evitar o enfoque moralista que ela considera característico a algumas ideologias que permeiam a educação.

A dimensão ética da docência, portanto, sustenta-se no fato da profissão estar voltada para a formação de outras pessoas; prática que reclama a reflexão crítica constante sobre seu significado e implicações no conjunto de valores necessários ao convívio de um determinado grupo. Atuação profissional do professor formador é constituída de relações; ele age sobre e com os seres humanos (TARDIF E LESSARD, 2007). As relações que tecem o trabalho docente são permeadas e, e ao mesmo tempo resultantes das tensões, negociações e colaborações entre pessoas, tendo em vista atingir fins e objetivos educativos.

Assim, a dimensão ética na gestão pedagógica de professores formadores tem seu sentido expresso tanto nas interações dos sujeitos quanto as interações

sociointer institucionais. Essa compreensão potencializa a olhar para o exercício das relações que configuram a docência, pois é nele que se manifestam os comportamentos dos sujeitos implicados na prática educativa. Também, é no processo de trabalho que surge a necessidade de avaliar os comportamentos humanos. No que remete a interação de pessoas, a ética se faz presente nas relações entre professores e alunos, professores e seus pares, gestores e demais sujeitos que compõe a cultura organizacional da IES.

Parte-se do pressuposto que os professores produzem a gestão pedagógica em um espaço e em um tempo específico: a instituição o curso. Propõe-se espaço e tempo porque se entende que as relações sociais são produzidas em um tempo e em um espaço que são indissociáveis, interpenetram-se de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro.

6.4 GESTÃO DA AULA

A gestão pedagógica da aula, planejada pelos professores formadores, expressa consciente ou inconsciente um projeto de formação, o projeto político pedagógico da instituição educacional a partir da organização das ações que concretizam objetivos e fins educacionais. Nesse sentido, o ato de planejar embase-se em caráter político e pedagógico ao expressar compromisso com a formação dos sujeitos por meio da seleção e organização de objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas e avaliativas que podem contribuir para rever os processos de ensino pautados pela transmissão recepção, com o intuito de transformar as realidades pessoal, educacional e social. O planejamento deixa de ser uma ação técnica e neutra que somente define e racionaliza o trabalho pedagógico; [re]significa-se como um processo dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora que sinaliza caminhos para a emancipação pela via do conhecimento.

De acordo com Masetto (2001),

A sala de aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (p. 85).

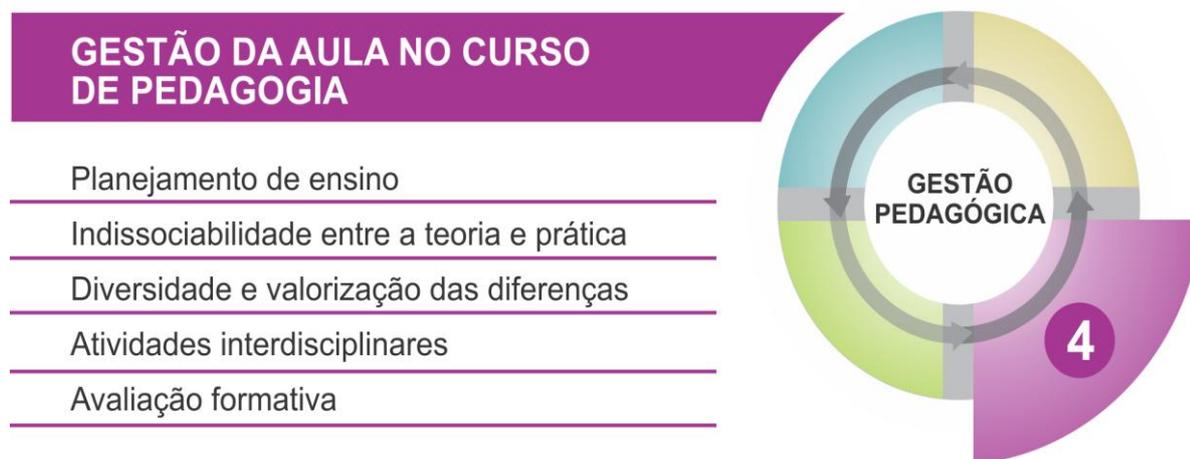
Lunardi (2011) aponta que é necessário superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

A gestão pedagógica da aula, fundamenta-se nas trajetórias de formação, na cultura organizacional institucional e nos diferentes espaços de atuação. Decorre de conhecimentos, teorias pessoais, experiências e crenças, que, integradas, constituem o referencial pedagógico do professor que configura sua identidade profissional constituída pelos diferentes saberes e fazeres docentes (GILLO, 2006).

Tardif (2002) define o professor como alguém que conhece sua matéria de ensino, entendida como área do conhecimento em que atua, a disciplina que leciona e o programa conforme consta no currículo; necessita, ainda, possuir conhecimentos relativos às Ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático oriundo de sua experiência cotidiana com os alunos. O professor formador é aquele cuja prática de constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento, da experiência e da Pedagogia.

Nessa perspectiva, a gestão da aula no Curso de Pedagogia da UNIFRA, enquanto dimensão desse estudo, representada na figura 11, descortina os seguintes indicadores de qualidade na gestão pedagógica de professores formadores: *Planejamento de ensino, indissociabilidade entre teoria e prática, Diversidade e valorização das diferenças, atividades interdisciplinares, e avaliação formativa.*

Figura 11 – Dimensão gestão da aula no Curso de Pedagogia e indicadores de qualidade da gestão pedagógica



Quanto ao *planejamento de ensino*, 86,6% dos professores o relacionam à qualidade da gestão pedagógica do curso.

Na fala da professora C,

O planejamento de ensino é um indicador de qualidade na gestão da aula, as reuniões pedagógicas são fundamentais para discutir os programas das disciplinas, bem como articular projetos interdisciplinares entre os diferentes semestres. Também existe uma preocupação com a dinamização e flexibilização do currículo do curso. Atualmente estamos fazendo ajustes nos programas das disciplinas e atualização do acervo bibliográfico, bibliografias atualizadas auxiliam na condução do planejamento das aulas.

O planejamento de ensino na fala da professora aponta a importância da contextualização e articulação com o PPC do Curso. Também, denota preocupação com a seleção de conteúdos, atividades e recursos de ensino em sintonia com as demandas da profissão docente e a atualidade. Libâneo (1990) aponta a relação entre ensino e aprendizagem como elemento que possibilita a constituição da teoria didática e a orientação segura para a prática docente, destacando suas dimensões: a política, pois o ensino enquanto prática social favorece transformações; a científica, porque deve revelar as leis gerais e as condições concretas em que se manifestam; e a técnica, enquanto orientações da prática em situações concretas e específicas. Nessa relação, entre o ensinar da docência e o aprender do aluno, o autor esclarece que são ações docentes a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, compreensão do nível cognitivo do aluno a definição

metodológica dos meios e fins, demonstrando que a qualidade ato de ensinar não se resume ao momento da aula.

Para Farias (2011, p. 111),

[...] o planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente ao que diz respeito a seus fins, meios, formas e conteúdo. É uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação do que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos.

O professor formador é responsável pela gestão da aula, assim, o planejamento apresenta-se como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os rumos do fazer pedagógico. Tal atuação se concretiza pela sua participação no delineamento, atualização de revisão do PPC do curso, bem como no planejamento e implementação do ensino, isto é, de sua ação didática propriamente dita. Nesse contexto, é fundamental ultrapassar o discurso do reconhecimento das mútuas relações entre planejamento educacional, institucional e de ensino para constituição de uma prática que possibilite o professor formador atuar com autonomia.

Em relação ao planejamento, a Professora M destaca a importância da escolha das estratégias de ensino,

Entendo que a qualidade da gestão da aula se revela, também pela metodologia de cada professor, bem como nas escolhas das estratégias didáticas que concretizam as práticas de sala de aula. Vejo como produtora a troca constante dessas estratégias entre os colegas no Curso de pedagogia.

É de relevância para esse estudo estabelecer a distinção entre o método e as estratégias de ensino. O vocábulo grego *méthos* quer dizer caminho para chegar um fim (LIBÂNEO, 1994). No campo da didática, esse termo traduz um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico do professor. O método abriga elementos conceituais que permitem ao professor concretizar a prática educativa (FARIAS, 2011), sendo que, os componentes operacionais do método são as estratégias de ensino.

Anastasiou (2003) utiliza a expressão como “a arte de explicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis”, com vistas à consecução dos objetivos. A autora destaca a vinculação dos termos estratégias ao “como fazer”, ou seja, as

formas, os procedimentos, as ações e as atividades decorrentes do planejamento e da organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Anastasiou (2003, p. 69),

[...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organiza-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam ser despertadas exercidas, construídas [...]. Nisso o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas para que os estudantes de apropriem do conhecimento.

Nessa direção, a qualidade da gestão da aula está aliada à profissionalização de seus professores formadores, superando o dilema entre o ensinar e aprender ou a questão sobre o que determina o quê. Concorre, para isso, o entendimento da natureza do ensinar que, necessariamente, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam.

Os professores pesquisados trazem em seus discursos a preocupação com as ações presentes nas metas estabelecidas ao ensinar no Curso de Pedagogia, como sinaliza a fala da professora J,

[...] divido minha aula em dois momentos, primeiramente faço uma exposição dialogada sobre o conteúdo, depois, geralmente proponho uma atividade (seminário, debate, pesquisa, estudo de caso, trabalho em grupo entre outros). Entendo que essas diferentes estratégias metodológicas envolve os alunos na construção dos conhecimentos sobre o conteúdo.

A contribuição da professora remete a uma preocupação, no que se refere ao aluno receber a informação, através da exposição oral e, ao mesmo tempo, uma apropriação do conhecimento a partir de estratégias diferenciadas de estudo; essa prática aponta um indicador de qualidade no processo de “ensinagem”. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 204) defendem que esse, “[...] conceito comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em um determinado espaço institucional”.

A pesquisada remete ao contrato de parceria para o enfrentamento do conhecimento pertinente a formação de qualidade do futuro pedagogo. Nesse processo de gerar uma aula de qualidade, o professor formador – preocupa-se com

o envolvimento entre a ação de ensinar e de apreender, tendo como objetivo a apropriação do conteúdo.

Na discussão da professora C fica pontual esta questão:

Observo, com frequência, que muitos alunos, no primeiro semestre do Curso são imaturos, têm um certo medo de se expor, são franzinos e encolhidos. Passados três ou quatro anos, quase não se reconhecem aqueles alunos ingressantes: tornaram-se autoconfiantes, fazem apresentações que surpreendem, como nos relatos de estágios e de atividades do PIBID ou do TFG II. O crescimento é a olhos vistos.

A professora observa o crescimento do aluno durante a trajetória do curso, isso remete a intencionalidade do conceito de “ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo, a ser ensinado, a competência para uma docência de qualidade (RIOS, 2001). Alguns alunos chegam rápido às abstrações e às sínteses pretendidas, o que não deve ser generalizado aos demais. Exige-se do professor uma competência docente capaz de planejar efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos a apropriação dos conhecimentos pertinentes ao saber docente. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 211) reforçam quando colocam que “[...] os alunos vão construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido em momentos sequenciais e de complexidade crescente”.

O docente precisa superar o modelo centrado na fala, em que o conteúdo é visto como predominantemente do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem. Cabe ao professor formador, na gestão da aula, propor conhecimentos tanto voltados para a ciência, por meio ou não dos dizeres do professor, quanto à leitura da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno como futuro profissional deverá dar conta. Nesse enfoque, o paradigma tradicional do professor falante e do aluno ouvinte precisa ser rompido, dando lugar ao paradigma atual em que o enfrentamento do conhecimento científico se estabelece a partir de um processo de construção participativa e coletiva entre instituições, alunos e professores, em íntima relação de parceria e [co]responsabilidade.

Ao professor formador cabe organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Essas deverão atender às características do conteúdo, do curso da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no

processo em uma constante relação teoria e prática. Porém cabe ao aluno assumir-se como protagonista de sua formação.

Para a professora I,

Desse modo, não pode-se entender a indissociabilidade teoria e prática distanciada da seleção de conteúdos, atividades e recursos de ensino em sintonia com as demandas da profissão docente e a atualidade, ou estas distantes da autonomia discente, do domínio dos conteúdos, da coerência nos processos avaliativos, e assim por diante. Penso que cada item apontado dá condições de existência para os outros, fazendo com que todos coexistam de forma conectada.

Em relação à *indissociabilidade entre a teoria e prática*, 93,3% dos professores formadores apontam como indicador de qualidade da gestão pedagógica do curso. Nessa perspectiva, o entrecruzamento teórico-prático na dinâmica curricular do curso se constitui uma dimensão de qualidade, justamente pela necessidade de relacionar, aproximar e [re]significar a teoria e a/na prática que se [re]configura na gestão da aula dos professores formadores.

Seguindo esse raciocínio, as DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), assim como a atual Portaria 808/2010 – MEC (BRASIL, 2010), propõem a importante e necessária relação teoria e prática nos processos formativos dos futuros professores, na defesa de que é indispensável esta articulação na dinâmica curricular do curso.

Para tanto, questiona-se: o que dificulta a relação teoria e prática nos processos formativos de professores? O que requerem os processos formativos dos futuros professores, em especial, a territorialidade do espaço da aula.

Sabe-se que a dinâmica curricular do Curso de Pedagogia da UNIFRA está articulada pela a carga horária da dimensão prática trezentas e noventa e uma horas (391h) que estão distribuídas nas disciplinas de Biologia da Educação, Psicologia da educação, Educação de Jovens e Adultos, Gestão educacional, Pedagogia da alfabetização I e II, Didática, educação especial I, Pedagogia em espaços sociais, Educação Especial II, Pedagogia do Movimento Humano, Desenvolvimento Lúdico e criatividade I e II, Ensino da Língua Portuguesa I e II, Ensino da Matemática I e II, Ensino das Artes: Visual, Cênica e Musical, Ensino da História da Geografia I e II, Ensino da Ciência I e II, Educação e Literatura, sendo que cada uma dessas disciplinas contempla dezessete horas (17h) da dimensão prática conforme consta nos dados da tabela 14, abaixo representada.

Tabela 14 – Disciplinas que contemplam a dimensão prática da matriz do Curso de Pedagogia da UNIFRA.

Semestre	Código	Disciplina	Carga Horária		
			Teórica	Prática	Total
1º	PME290	Biologia da Educação	51	17	68
2º	PME291	Psicologia da Educação	51	17	68
3º	PME255	Gestão Educacional	51	17	68
	PME273	Educação de Jovens e Adultos	51	17	68
	PME283	Pedagogia da Alfabetização I	51	17	68
4º	EDU302	Didática	51	17	68
	PME253	Educação Especial I	51	17	68
	PME275	Pedagogia em Espaços Sociais	51	17	68
	PME284	Pedagogia da Alfabetização II	51	17	68
	PME257	Educação Especial II	51	17	68
5º	PME258	Pedagogia do Movimento Humano	51	17	68
	PME262	Desenvolvimento Lúdico e Criatividade II	51	17	68
	PME264	Ensino da Língua Portuguesa I	51	17	68
	PME265	Ensino da Matemática I	51	17	68
6º	PME261	Ensino de História e Geografia I	51	17	68
	PME263	Ensino de Ciências I	51	17	68
	PME269	Ensino de Língua Portuguesa II	51	17	68
	PME270	Ensino de Matemática II	51	17	68
	PME274	Ensino das Artes: Visual, Cênica e Musical	51	17	68
7º	PME268	Ensino de História e Geografia II	51	17	68
	PME271	Ensino de Ciências II	51	17	68
	PME279	Educação e Literatura	51	17	68

Fonte: Matriz Curricular do PPC curso de Pedagogia (2010)

Em busca de respostas aos questionamentos, verificou-se nas manifestações dos pesquisados a importância dos docentes do Curso de Pedagogia, assumirem como um dos elementos articuladores da relação teoria e prática na dinâmica curricular, especialmente como elemento fundante no planejamento didático compartilhado. Os professores pesquisados compreendem o espaço e o tempo da aula como elementos curriculares de articulação e mobilização de saberes teórico-práticos, sobretudo, como espaço e momento para estabelecer significativas relações com o âmbito de atuação do pedagogo. Percebem indispensáveis à articulação da conjuntura das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia desde os primeiros semestres. A esse respeito se manifestam:

[...] penso que o que se coloca como desafio desse tempo é selecionar conhecimentos, dentre a gama de saberes importantes e necessários a

formação do aluno, a partir dos quais se sintam capacitados a trabalharem com a diversidade. Cabe apontar que os alunos precisam experienciar uma vivência prática que os possibilite fazer uma reflexão para um (re)direcionamento de suas ações para o trabalho com diferentes grupos sociais, como autistas, cegos, surdos, surdocegos, superdotados, entre outros. (PROFESSORA L)

[...] considero que o maior desafio foi conseguir envolver os estudantes com os conteúdos das disciplinas, especialmente em relação à realização das leituras relativas às aulas. Também tenho preocupação na inserção no campo prático, muito dos nossos alunos trabalham em outras atividades e não tem conhecimentos prévios da organização da escola. Procuro articular meu planejamento considerando a relação teoria prática, penso fundamental na formação de pedagogos (PROFESSORA G).

A exemplo das palavras das professoras, os demais pesquisados demonstram preocupação em fazer com que os alunos entendam que a prática e a teoria são elementos interligados, principalmente, no que se refere à formação docente. Nessa concepção, Pimenta (2005, p. 47), sinaliza que “[...] a prática docente é expressão do saber pedagógico, que se constitui em uma fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica”. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

Ainda, para Cunha e Fernandes (2009, p. 111),

[...] a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática.

O modo como os professores concebem a relação entre teoria e prática em suas atividades docentes evidencia não só as relações que estabelecem com os saberes disciplinares, de conteúdos e pedagógicos, mas, também, evidenciam aquilo que afirma Pimenta (2005, p. 21): “[...] os sentidos que os professores atribuem à ciência e à produção material; à ciência e à produção existencial; à ciência e à sociedade”. Além disso, tais concepções permitem fazer aproximações a respeito das formas com que os professores fazem a transposição didática²⁴ dos conhecimentos teóricos ou como esses transformam os conhecimentos teóricos em conteúdos pedagógicos.

²⁴ Passagem do saber científico para o saber ensinado.

Para alguns professores pesquisados, a aquisição de conhecimentos acumulados pela humanidade é importante, no sentido em que esses podem contribuir para a análise e intervenção no ambiente profissional e social. A teoria e a prática são consideradas núcleos articuladores da formação de professores e devem ser trabalhadas de forma integrada, constituindo-se, assim, uma unidade dialeticamente indissociável. Dalla Corte (2011, p. 181) corrobora dizendo que “[...] quando se planeja e se implementam práticas educativas voltadas para a formação de professores, há que se compreender que não é possível fragmentar o conhecimento teórico muito menos o conhecimento prático”.

Portanto, pontua-se que a indissociabilidade teoria e prática contribui para compreensão e à consecução dos saberes e fazeres da profissão docente. Destaca-se a importância do professor formador conceber a aula como espaço de articulação, [re]construção e mobilização da dinâmica curricular, para que não se reproduzam processos formativos ancorados somente em modelos prontos e acabados da docência.

A aula é lugar de aprendizagem do aluno, em que ele aprende a se expressar e a defender suas ideias, a discutir e a compartilhar; como um espaço de encontro permeado de expectativas, de afeto e de conflitos que, sem descuidar a aprendizagem do conteúdo. É um espaço de ensino e de aprendizagem em que professores e alunos são sujeitos, pois aprendem e ao mesmo tempo ensinam; como uma comunidade que se abre para o contexto social e político, relacionando questões sociais e problemas do cotidiano com questões teóricas, tornando-se um espaço de aprendizagem da cidadania (GRILLO, 2006).

Para Tardif (2002), ensinar é fazer escolhas que não ocorrem exclusivamente *a priori*, mas, em grande parte, se dão em plena interação com os alunos. Sabe-se que as muitas decisões que precisam ser tomadas nas situações práticas nem sempre podem ser explicitadas racionalmente, mas certamente são configuradas por várias fontes. Se dentre essas fontes o professor dispuser de elementos didático-pedagógicos sustentados por concepções de aprendizagem e ensino, suas escolhas e decisões terão mais chances de atender às perspectivas de um ensino de qualidade, reforçando a necessidade de conhecimentos próprios para o exercício da docência.

Assim, no contexto de sala de aula, 93,4% dos professores pesquisados apontam o saber lidar com a *diversidade e a valorização das diferenças* como indicador de qualidade na gestão da aula no Curso de Pedagogia.

Destacam-se falas dos pesquisados:

[...] percebo no Curso de Pedagogia uma particularidade, a baixa auto-estimar de grande parte das alunas. Considero necessário o desenvolvimento de estratégias coletivas, para fortalecer as turmas e cada estudante individualmente. Posso estar enganada ou sendo precipitada, porque estou há um semestre no curso e atuei apenas com duas turmas, mas vejo a necessidade de trabalhar a valorização da diversidade e valorização das diferenças no Curso (PROFESSORA P).

[...] O cansaço de muitos alunos, por estarem chegando no terceiro turno de trabalho; A pobreza teórica de muitos que chegam para cursar pedagogia, falta de criticidade, questionamento e ainda outras por inúmeras situações de dificuldades financeiras e familiares, que acabam interferindo em sala de aula, enfim a diversidade de alunos no Curso interfere na gestão da aula (PROFESSORA H).

[...] compreendo que na vivência da docência me deparo com situações desafiadoras, que levam ao crescimento pessoal e profissional e, neste sentido neste semestre algumas situações desafiadoras aconteceram e me ajudaram muito a (re)pensar a forma de comunicar ideias, a (re)organizar os planejamentos, a conversar com colegas sobre o cotidiano, turmas e acadêmicos tendo em vista compreender um pouco da realidade e diversidade dos discentes para tornar o processo de ensino contextualizado e significativo (PROFESSORA D).

É evidente a preocupação dos professores sobre a heterogeneidade em sala de aula, a diversidade de maturidade dos alunos e o aluno trabalhador. Os professores apostam na riqueza das trocas e a organização das atividades em sala de aula. Isaia; Bolzan e Maciel (2012, p.179) corroboram destacando que:

Levar em consideração a diversidade e a inclusão significa um olhar aberto e perscrutador aos aspectos étnicos, culturais, socioeconômicos e de gênero; as condições igualitárias de aprendizagem para os estudantes, ao longo da formação. O redimensionamento da função docente e da redefinição da gestão da educação, em consonância com um mundo no qual as demandas são diversificadas, compreendendo disparidades de toda ordem, atingindo diretamente a qualidade da formação que os formadores se empenham em buscar.

Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam que para o professor lidar com o adverso, a teoria pedagógica respalda a importância da mediação nos processos de aprendizagem: o mediador entre o aluno e os processos que desafiam os docentes; a saber: o conteúdo e forma de assimilação - pode ser o professor a partir de uma

atividade planejada e/ou o próprio colega, visto que, por vários motivos pode ter conhecimento diferenciado.

No Curso de Pedagogia pesquisado, vários alunos trabalham em instituições escolares e contribuem na interlocução da relação teoria prática em aula. Assim, contar em sala de aula com a presença de alunos trabalhadores auxilia os professores formadores na associação dos elementos sobre a realidade e contribui para os processos formativos de toda a turma. Para isso, é importante que o professor conheça seus alunos e, no vínculo que constrói com o grupo de trabalho, destaque e aproveite a experiência de todos os participantes.

Outra questão destacada nas falas dos professores é a baixa-estima e a falta de senso crítico de alguns dos alunos. Para reforçar essas opiniões, Pimenta e Anastasiou (2010) apontam algumas situações que geram essa postura: ausência de clareza da área do conhecimento, seu universo epistemológico, profissional e a relação com a sociedade; falta de informações claras sobre o percurso formativo e as exigências do curso; percursos formativos estritamente voltados às disciplinas e aulas; falta de participação em pesquisas e/ou em instituições educacionais. As autoras sinalizam que cabe aos professores formadores identificar quem são seus alunos e como esses se inserem no projeto educativo institucional.

Nessa discussão, tomar o aluno como sujeito desse processo é fundamental para que se construa como sujeito e profissional. Para isso, os professores formadores precisam discutir junto com os alunos instrumentos que permitam caracterizar o grupo em termos de origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou estudante, inserção profissional, significado na vida presente e futura, tempo livre; descobrir e analisar os motivos que levaram ao curso, expectativa quanto a ele e a disciplina, a forma pela qual operacionalizam suas próprias aprendizagens (hábitos de estudo), o nível de conhecimento que possuem habilidades que dominam e outros dados que sejam importantes para compreensão da pessoa de cada aluno e das características da turma com quem gesta a aula.

Freire e Shor (1986, p. 17) ancorados nos pressupostos da educação dialógica, colocam que,

[...] quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuo descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observado o que os estudantes

dizem, escrevem e fazem. Em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles.

Essa questão remete aos professores formadores a compreensão de que as experiências mais significativas e com potencial, tanto de ruptura de condições adversas ao desenvolvimento, quanto de mediação têm lugar na ecologia da sala de aula. A sala de aula como ambiente pedagógico oferece suporte para que os sujeitos se reúnam para o aprendizado o que implica a continuidade de interações, de atividades e de vivências de papéis constituindo um microsistema auto-organizativo.

Dos professores pesquisados, 93,3% apontam que a *avaliação formativa* é um indicador de qualidade da gestão da aula e que remetem para o entendimento da conjunção dos três grandes constituintes na gestão da aula: ensino, aprendizagem e avaliação, o que leva a considerá-los como uma totalidade. Nessa perspectiva, o ensino é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno, a aprendizagem, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer, e a avaliação, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno.

A avaliação formativa aponta para procedimentos ou habilidades que, segundo Coll (1998), designam um conjunto de ações de forma de agir e resolver problemas e tarefas. Trata-se do saber fazer, fazer referência para solucionar problemas, para chegar a objetivos ou metas e construir novas aprendizagens. Cada habilidade está vinculada a outras já conhecidas e a sua aprendizagem significa, ao mesmo tempo, revisão, modificação e enriquecimento, não se apresentando de forma fragmentada, mas num contexto que encerra significados sociais.

O planejamento do processo avaliativo do professor formador está ancorado em crenças e conhecimentos que traduzem modelos teóricos de homem e de sociedade, pois a prática pedagógica não ocorre num vazio histórico; antes, responde a uma proposta político-pedagógica de educação. Os conteúdos constituintes de uma matriz curricular, apresentados num programa de ensino, são selecionados a partir de um projeto de homem concreto, coerente com o seu tempo, que responda às demandas da sociedade (GRILLO, 2008).

Para a professora B:

Procuro no contrato inicial, no semestre discutir a avaliação em conjunto com os alunos, estabeleço no plano de ensino alguns critérios conforme os conteúdos e seus objetivos. Estamos avançando no curso, algumas atividades interdisciplinares propõem uma avaliação em conjunto com outras disciplinas, isso é bem positivo.

No planejamento do processo avaliativo, a professora pesquisada toma como ponto de partida o objeto do ensino e da aprendizagem, bem como o horizonte ao qual ele pretende chegar. Porém, ela abre espaço para discutir com os alunos seus critérios, essa prática remete a qualidade na gestão pedagógica da aula: o professor que se reconhece como educador, com uma identidade profissional consolidada, é competente para fazer mediações entre o já conhecido pelo aluno e o novo, entre a continuidade e a inovação no ensino, entre a incerteza e a ousadia e, ainda discute com seus pares o resultado desse processo. Também, se faz competente para tornar os saberes significativos e capazes de possibilitar ao aluno constituir-se como pessoa e como profissional.

Outra questão apontada pelos professores, nas suas práticas, é o diálogo que propicia aproximação e reflexão entre docente e estudantes em torno do ato comum de aprender, o que ajuda ao professor o conhecimento das experiências e das necessidades dos alunos. Os professores pesquisados deixam implícita a ideia de que avaliar é um processo que envolve a “observação” e a “análise” dos saberes e fazeres dos acadêmicos, com o acompanhamento de “várias etapas” durante um período da formação inicial.

Para Grillo (2010, p. 16),

Outra peculiaridade da avaliação que a torna mais complexa é sua incidência sobre diferentes sujeitos/objetos do processo educativo: professores, alunos, familiares, administradores, Ministério da Educação, que se faz presente por meio de avaliações nacionais de cursos e de instituições. A avaliação, ao envolver-se com o processo educativo formal, tem compromisso com definições epistemológicas, éticas, técnicas, metodológicas e interações grupais, que constituem referencial pedagógico nem sempre conhecido, apesar do forte impacto desses elementos na avaliação do ensino e da aprendizagem.

Assim, os docentes revelaram a prática de uma avaliação em que fazem diagnósticos, são mediadores da aprendizagem do aluno, acreditam na sua capacidade de aprender, e utilizam uma variedade de instrumentos avaliativos.

Nesse sentido, buscam manter uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo e os procedimentos de ensino, a fim de assegurar a coerência pedagógica e didática. Diferentes concepções do processo levam, portanto, a procedimentos diferenciados, conforme a visão que cada um construiu ao longo de sua história e ancorados por uma cultura organizacional.

Os achados da pesquisa destacam o entendimento dos professores sobre conjunção dos três grandes constituintes da gestão pedagógica proposta por Grillo (2010): ensino, aprendizagem e avaliação, o que leva a considerá-los como totalidade. O *ensino* é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno; a *aprendizagem*, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer; e *avaliação*, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno.

Um percentual de 93,3% dos professores pesquisados apontam que a *interdisciplinaridade* é um indicador de qualidade da gestão da aula da aula no Curso de Pedagogia. Para Professora P, “Atuação interdisciplinar possibilita aos professores o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento de outros componentes curriculares do curso [...]”. Destaca-se na fala da professora a preocupação da interdisciplinaridade promover o diálogo entre as disciplinas que compoem a matriz curricular do curso, ao conceber a interdisciplinaridade como um processo gradativo e constante os professores assumem novos níveis de complexidade se realizam, “como uma verdadeira práxis” (LÜCK, 1994, p. 79).

Nessa ótica, compreende-se a importância dos conhecimentos tratados por cada área específica, indo além do isolamento. Pois “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.” (MORIN, 2001, p. 89).

A interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar em que se busca, principalmente, a interlocução dos diferentes saberes. Há, nesse contexto, o enriquecimento para as diferentes disciplinas, uma vez que se estabelece uma ponte entre as aprendizagens. Isso contribui para a educação e auxilia significativamente na construção da consciência social dos sujeitos envolvidos no processo.

Para a professora A,

O planejamento interdisciplinar é fator essencial na qualificação da gestão pedagógica do curso. Fluxo de informações e ações coletivas enriquece os processos de aprendizagem do aluno e do professor. Um ponto positivo é o comprometimento dos professores e alunos, nosso grupo é pro-ativo. Todos ganham.

A fala da pesquisada remete ao entendimento de que as práticas interdisciplinares são aquelas que se aproximam da práxis pedagógica que, ao enfatizarem os conteúdos de forma global, fazem o entrelaçamento entre os vários saberes, oportunizando aos professores e alunos percebê-los de maneira dinâmica e prazerosa.

Segundo Fazenda (2006, p. 117):

A interdisciplinaridade não abandona a contribuição das disciplinas, mas procura esclarecer a situação em estudo em sua complexidade, ou seja, interligar as disciplinas, procura fazer relação entre os conhecimentos que as compõem, procura desvelar aspectos que possibilitem sua integração.

A efetivação da interdisciplinaridade depende de vários fatores, tais como: comunicação, criticidade, criatividade, compromisso, trabalho em equipe, disponibilidade de tempo, rompendo com a visão individualista que, de certa forma, resguarda o professor da crítica ao seu trabalho, mantendo-o numa posição de autoridade confortável e inquestionável. Entretanto, alguns dos fatores que favorecem a interdisciplinaridade não dependem exclusivamente do professor, mas das condições que poderão ser oferecidas pela instituição.

No Curso de Pedagogia sinaliza-se o envolvimento dos professores nas reuniões de planejamento que são garantidas pela Resolução Nº 01/2011 que altera as normas de encargos docentes do centro Universitário Franciscano no XVI - sobre os encargos do professor horista incide 20% para planejamento, participação em reuniões, etc..

A interdisciplinaridade enquanto indicador de qualidade da gestão pedagógica precisa ser compreendida pelos docentes, não como meios, estratégias e técnicas para os alunos aprenderem mais e melhor, assimilarem os conhecimentos ditos “conteudistas”. Mas, a possibilidade pedagógica capaz de instigar, questionar e intervir, lembrando ainda o que Freire (1996) chamou de “curiosidade epistemológica”; ou seja, a promoção da ingenuidade para uma consciência crítica, como bem sabe-se, não acontece automaticamente e nem é promovida através de repetições de palavras “milagrosas”.

7 GESTÃO PEDAGÓGICA DE QUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa, e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores [...]. (TARDIF, 2012, p. 11)

Tecer considerações finais nesta tese não é pontuar que o problema tenha sido resolvido, nem que o objeto estudado “*qualidade da gestão pedagógica no curso de pedagogia*” – tenha se esgotado. Nem todas as conexões possíveis que este objeto guarda foram exploradas, tampouco tem-se a segurança da sua completude. Ao contrário, as considerações finais reafirmam a crença na [in]conclusão deste estudo, na complexidade em que ele se estrutura e nas relações por ele estabelecidas. Também, a certeza de continuar investigando outras facetas que foram desveladas ao longo da investigação, mas que não eram o principal foco de estudo e nem haveria condições de explorá-las, considerando os limites objetivos para a conclusão desta pesquisa.

Ao debruçar-se sobre esse objeto para investigá-lo, tinha-se, somente, uma certeza: não seria uma tarefa simples nem fácil. E, realmente, não foi! Contudo, foi desafiadora, instigante, formadora e motivadora, pois, ao concluir o estudo já vislumbra-se a possibilidade e a necessidade de mobilizar forças para continuar pesquisando a temática e explorando, ainda mais, a “curiosidade epistemológica”, como sujeito engajado no mundo, que tem consciência da sua atuação política como profissional da educação e que alimenta a utopia de uma educação humanizadora, democrática e de qualidade social.

Como pedagoga e gestora no Curso de Pedagogia, houve o interesse pela discussão da qualidade na educação superior e pelos processos formativos de professores, por considerá-los um campo fértil de análises, reflexões, diálogos voltados para as questões da educação e, mais diretamente, para a formação humana.

Assim, os dados encontrados na pesquisa de campo junto ao Curso de Pedagogia da UNIFRA, estão carregados de significados socioculturais e confirmam a tese *de que* a gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia envolve

trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

Assim, percebe-se quão complexo é o objeto e quantas mediações foram necessárias para que houvesse aproximação dele, orientada pela questão que norteou toda a pesquisa: Quais indicadores estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia? A essa questão, aliou-se os seguintes objetivos, na perspectiva de compreender e apreender, com maior profundidade, o objeto em causa: Identificar quais dimensões e indicadores que estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia; identificar concepções de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia; realizar entrecruzamento entre gestão pedagógica e qualidade na educação superior.

A docência na educação superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam ser interpretados, especialmente pelo contexto societário, assim como as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas de boa qualidade na atuação profissional dos docentes na educação superior.

A qualidade de um curso de graduação está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece e que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza na gestão da aula e em outras atividades e espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, professores qualificados, bem preparados e dispostos a investir na aprendizagem dos alunos terão maiores condições de criar as situações necessárias para uma formação acadêmica de qualidade.

Ao tecer as considerações finais dessa pesquisa, resgata-se o texto de Tardif (2012) que oportunamente descreve no âmbito do ofício a profissão docente os elementos constitutivos dos saberes e fazeres da gestão pedagógica de professores.

Para o autor, o trabalho docente requer do professor um fazer que atenda a uma diversidade de situações articuladas simultaneamente pelo contexto social. Nessa direção, Cunha (2010) alerta que a organização dos saberes docentes corresponde a uma matriz que se relacionam com o campo pedagógico a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam; saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, saberes referentes a dimensão relacional e coletiva da situações

de trabalho e dos processos de formação, saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e saberes relacionados ao conteúdo sócio-histórico dos alunos, saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, saberes relacionados à condução da aula e suas múltiplas possibilidades e saberes relacionados à avaliação da aprendizagem. Esses saberes configuram-se em uma perspectiva de docência e refletem a complexidade da gestão pedagógica que aglutina questões subjetivas, culturais, políticas e históricas.

Essa diversidade envolve aspectos como conhecimento sobre o ato de ensinar e de aprender; planejamento e preparação das atividades docentes; gestão da aula, que inclui organização de espaço e tempo; escolha de metodologias, material e outros recursos adequados ao ensino; acompanhamento da aprendizagem do aluno; interação “professores-alunos” e “alunos alunos”; trabalho com as diferenças; seleção e articulação do conteúdo com as experiências de vida dos alunos, entre outras questões gerais da educação referentes ao cotidiano da aula e da IES.

Os indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia apontados pelos professores formadores assentam-se na ideia de “saber social” proposta por (TARDIF 2012), embora sua existência dependa dos professores (não somente deles) enquanto atores individuais empenhados em uma prática. O Autor estabelece uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores.

É com esta visão de entrecruzamento e movimento constante que envolve trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, cultura organizacional da IES, atuação e gestão da aula e suas relações com as políticas públicas que se delineia e se [re]configura a gestão pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA eivada pelos saberes e fazeres de seus professores formadores contextualizada em um mundo vivido. Para Tardif (2012, p. 12) “[...] o saber é social, porque é partilhado por todo um grupo de agentes [...]. Constitui-se no contexto de socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos da carreira”.

Nesse primeiro saber, destaca-se a necessidade de se pensar a aprendizagem da docência sob uma perspectiva de processualidade, da não linearidade e de dialogicidade com os saberes, com as experiências e com os significados construídos pelos professores na educação superior.

Nesse movimento constitutivo, o estudo apresenta na dimensão trajetórias docentes e desenvolvimento profissional indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia apontando sólida formação, formação continuada, produção docente, diferentes saberes e fazeres docentes e valorização profissional.

Esses indicadores tomam como referência a formação docente e o desenvolvimento profissional do professor. Assim, a formação docente torna-se um fenômeno complexo, permanente e experiencial que inclui a dimensão pessoal do desenvolvimento humano global e não apenas a dimensão técnica; envolve o desenvolvimento da pessoa-professor no que tange aos conhecimentos específicos e aos conhecimentos pedagógicos.

O conhecimento pedagógico, segundo Bolzan (2002), caracteriza-se pelo saber teórico, conceitual, institucional ou escolar que se constituem pelos saberes específicos inerentes a cada cultura, além do conhecimento de estratégias pedagógicas e intervenções didáticas. Esse conhecimento, assim como a consciência e o entendimento do papel de professor, dão suporte e consistência às concepções que cada professor estabelece e, conseqüentemente, qualifica a gestão pedagógica no Curso de Pedagogia.

As características próprias dos professores e as experiências docentes são parte da configuração profissional, mas não se limitam a elas, ou melhor, essas não são suficientes para dar sustentação a posturas e decisões. A profissionalidade docente implica escolhas que ultrapassam o senso comum e se vinculam a conhecimentos complexos e vivências refletidas que vão dando forma a uma condição profissional específica: “ser professor”, tanto na formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional e na área de atuação.

Em segundo lugar Tardif (2012, p. 12), coloca que “[...] sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. Dentre as relações mais enfatizadas pelos professores formadores em seus depoimentos, puderam-se identificar as relações oriundas da cultura institucional da qual emergem suas experiências, que geram relações com os saberes pedagógicos. Representada aqui, pela segunda dimensão cultura organizacional da IES, em que foram apontados pelos docentes, regime de trabalho, reuniões administrativo-pedagógicas, organização de atividades no curso, infraestrutura da IES, atendimento a comunidade como indicadores da gestão

pedagógica do curso. A partir desses indicadores, observa-se que a cultura institucional funciona como base fundamental nas relações que os formadores estabelecem com seus saberes profissionais, no contexto de socialização profissional.

Outro elemento que se destaca é a cultura acadêmica experiencial (PEREZ-GÓMEZ, 2001), que adquire especial significação na vida dos professores formadores visto que passam a elaborar significados e comportamentos profissionais induzidos por esse contexto, mediante os intercâmbios que ocorrem no interior da IES. As experiências vivenciadas nesse ambiente cultural, de certa forma, funcionam como balizadores que afetam a conduta e os sentimentos dos indivíduos e dos grupos em sua atividade profissional. A cultura institucional induz, de uma forma ou de outra, a determinados tipos de relações sociais e profissionais tanto no sentido de potencializar como de frear a forma de conceber e desenvolver as tarefas acadêmicas e profissionais. O clima psicossocial, os hábitos de conduta, a definição de papéis, são reflexos dos influxos que mediam, potencializam ou impedem a gestão pedagógica de qualidade.

A essência da cultura da Instituição e/ou curso é expressa pela maneira como é articulado e dinamizado no cotidiano, em especial, tendo por finalidade a qualidade dos seus processos formativos desencadeados pela gestão pedagógica dos professores formadores. Sendo assim, a maneira como os espaços, os tempos, os recursos físicos e humanos, os recursos didáticos e pedagógicos são gestados delineiam o nível de excelência ou não da cultura organizacional de uma instituição e/ou curso que também, está regulada pelas políticas públicas.

Também, destaca-se que a cultura organizacional se faz representar pelas concepções, percepções e ações dos gestores, professores e alunos, refletindo o que predomina no ideário do curso. Nessa perspectiva, a cultura organizacional representa as normas formais, informais, escritas e não escritas que servem de orientação ao comportamento dos diferentes segmentos que compõem o ideário do curso, sempre tendo como pano de fundo o Projeto Pedagógico como eixo norteador dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Então, a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia, refere-se aos elementos constitutivos indispensáveis à consecução das atividades formativas na dinâmica curricular. Nessa ótica, regime de trabalho, reuniões administrativo-pedagógicas, organização de atividades no curso, produção docente, infra-estrutura

da IES, atendimento à comunidade, são fatores intervenientes e se constituem pontos fortes e fragilidades do curso, os quais foram apontados pelos professores formadores como importantes indicadores de qualidade do curso.

Em terceiro lugar Tardif (2012, p. 13) aponta que o saber é social “[...] porque seus próprios objetos são objetos sociais isto é, práticas sociais”. Os professores trabalham com sujeitos em função de um projeto educativo, reconhecimento de papéis recíprocos modificados por perspectivas e prospectivas. Nesse foco, descentralização dos processos de organização de tomada de decisão, na construção da autonomia, exige o desenvolvimento do trabalho em equipe e o princípio da gestão pedagógica compartilhada. Cabe destacar a lógica da gestão orientada por princípios democráticos, valorizando a importância da participação consciente dos professores nas decisões que envolvem orientação, planejamento e atuação no âmbito do curso. Assim, a terceira dimensão, desse estudo, que trata sobre a atuação docente, os professores apontam o protagonismo, compartilhamento de saberes e fazeres, gestão participativa, inovação e a ética como importantes indicadores de qualidade no Curso de Pedagogia da UNIFRA.

A ideia de projeto de curso construído coletivamente é fundamental. Cunha (2007) comenta que as propostas curriculares que tenham a intenção de promover a articulação em torno de projeto de curso demandam a condição de trabalho coletivo. Isso implica um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que faça planejamento em conjunto, exponha suas condições de ensino, que discuta sobre aprendizagem dos estudantes e sua formação como docente.

A pesquisa revelou a fertilidade das reformas na educação do país pós LDBEN/1996, que provocaram, naturalmente, mudanças curriculares em todos os níveis de ensino. O nível superior, com seus cursos, seguiu a regra. Para tanto, foram instituídas diretrizes com a finalidade de orientar as IES na elaboração e na organização dos currículos. O Curso de Pedagogia, como mostraram os dados da pesquisa, teve suas diretrizes estabelecidas pelos Pareceres CNE/CN 5/2005, CNE/CP 3/2006 e instituídas pela Resolução CNE/CP 1/2006, após um longo período de discussões, elaboração de propostas e negociações.

A análise documental do PPC do Curso de Pedagogia da UNIFRA, em confronto com a legislação, evidencia que o curso está em consonância com as regulamentações exaradas das DCNs/2006, no que diz respeito à finalidade, à

estrutura, ao campo de atuação, bem como à concepção de docência como base tanto da formação quanto da identidade do pedagogo.

Também, consta que o PPC, a partir da flexibilidade da organização curricular proposta pelas DCNs, buscou inovar por meio da inclusão de componentes curriculares voltados para os problemas educacionais contemporâneos distribuídos nos eixos formativos do curso. Isso demonstra que, apesar do imperativo legal, a Instituição exercita sua criatividade e flexibilidade na construção do projeto do curso, bem como a gestão instituída por esse projeto que envolve a atuação dos professores. Portanto, é preciso que tanto a IES, quanto os professores que nela desenvolvem suas atividades, estejam conscientes de suas ações.

Conforme o MEC, com relação ao currículo, são indicadores basilares de qualidade dos processos formativos de um curso de graduação: coerência do currículo com os objetivos do curso; coerência do currículo com o perfil desejado do egresso; coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais; adequação da metodologia de ensino à concepção do curso; inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo; dimensionamento da carga horária das disciplinas; adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas; adequação, atualização e relevância da bibliografia; coerência da proposta curricular com os recursos humanos (docentes e técnicos); coerência da proposta curricular com os recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a regulação por parte do Estado vem ancorando-se nas normatizações traduzidas por resoluções, pareceres, entre outras legislações, as quais regulamentam e implementam reformas educacionais que necessitam de dispositivos avaliativos de verificação da qualidade. No Curso de Pedagogia, demarcou ao longo de sua trajetória evolutiva alguns marcos regulatórios que, certamente, além de sinalizar e encaminhar para a sua organização e estruturação na formação de profissionais ao mercado de trabalho, são marcos que sinalizam aspectos quanti-qualitativos frente ao que se espera em termos de competências profissionais.

Em quarto lugar Tardif (2012) compreende que os saberes a serem ensinados pelos professores e sua maneira de ensinar evolui com o tempo. Portanto, a didática, a pedagogia, a aprendizagem e o ensino são construções sociais e dependem da evolução da sociedade.

Nessa direção, se a qualidade de um curso de graduação e, conseqüentemente, de uma instituição universitária, está diretamente relacionada à qualidade do ensino que oferece é preciso um olhar criterioso na dimensão da *gestão da aula* (planejamento, metodologia, avaliação, estratégias pedagógicas, recursos, relação teoria e prática e inclusão). O ensino é o núcleo de uma instituição educativa que visa promover boa formação acadêmica e profissional. A qualidade do ensino está, portanto, diretamente vinculada ao trabalho docente e, logicamente, às condições oportunizadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho. É na aula que a qualidade se materializa e quaisquer tentativas de análise do ensino e de elaboração de propostas para sua qualificação precisam ter a aula como foco.

Gauthier (1998), coloca que a função pedagógica da “*gestão da matéria*” está relacionada ao planejamento, ao ensino e à avaliação da aula ou parte de uma aula; ela engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para construir o conhecimento. A gestão da matéria não consiste em um conceito unificado, trata-se constructos abstratos que criam conjunto de variáveis que influenciam a aprendizagem. O autor, ainda, defende que a “*gestão da classe*” consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável ao ensino quanto a aprendizagem. A gestão da classe depende do contexto, do tempo, do material, do social, desenvolvimento intelectual dos alunos e influência culturais, institucionais e econômicas e políticas.

A partir da reflexão acerca da qualidade da gestão pedagógica, os professores formadores do Curso de Pedagogia apontam que o planejamento de ensino, a indissociabilidade teoria e prática, a diversidade e valorização das diferenças, as atividades interdisciplinares e avaliação formativa, qualificam as práticas de planejamento e construção da aula. Portanto, a pesquisa aponta que a gestão da aula não é algo estático, nem se reduz à aplicação de procedimentos, mas requer a ação-reflexão contínua e vigilante sobre a complexidade das relações que se estabelecem entre as intenções docentes e as expectativas discentes, bem como ao que emerge nessa interação. Trata-se, sobremaneira, de compreender que a aula é em si mesma, um processo dinâmico, em que professor, alunos e o próprio objeto de conhecimento implicam-se entre si, (trans) formando-se no percurso de ensinar e de aprender. Compreendida dessa forma, toda a ação docente pressupõe uma atitude investigativa a ser exercida na dinâmica da aula.

Em quinto lugar Tardif (2012, p. 14) postula “[...] que o saber é social, por ser adquirido no contexto, de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função da carreira”. O autor, ainda, propõe que o conhecimento dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos, sim, um processo em construção, o qual o professor aprende progressivamente a gestar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo inserido em um conjunto de regras que integram sua “consciência prática”.

No contexto da educação superior Morosini et al. (2012) discute que o conhecimento ocorre numa rota de colaboração com/entre grupos e de diálogos entre saberes. Acrescentam-se produções e políticas ancoradas em trajetórias do conhecimento científico, bem como políticas brasileiras de Educação Superior e de Ciência e Tecnologia (C&T), entre elas, pela força reguladora, as ligadas ao SINAES. A autora acrescenta que:

O conceito de gestão é expressivo de práticas que, junto com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da ES. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos. A ideia de indicativos suplanta o normativo ao disponibilizar um conjunto textual para que as instituições se revelem (p. 9).

Assim sendo, a qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIFRA está ancorada em uma pedagogia institucionalizada, e, ao mesmo tempo, ao saber de cada professor. No entrecruzamento dos diferentes contextos, a gestão pedagógica de qualidade vai sendo constituída do coletivo para o individual, e vice versa, a partir de um movimento simultâneo das trajetórias e desenvolvimento profissional docente [inter]relacionando a gestão da aula da cultura organizacional da IES e do curso, observadas políticas públicas nacionais e internacionais.

Em síntese, a conclusão dessa pesquisa suscita a compreensão de sua necessária continuidade. Em razão disso, reafirma-se o interesse em continuar investigando a qualidade da gestão pedagógica na educação superior ancorada nos pressupostos teóricos e legais da pedagogia universitária.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B e SOUZA, E. C. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de Franc, 1989, p. 187-203.
- ADELSBERGER, H. H.; KINSHUK, P.; PAWLOWSKI, J. M.; SAMPSON, D. (Ed.). **Handbook o information technologies for education and training**. 2. ed. Hardcover, 2008. Illus.
- ALVES, R. **Gaiolas ou Asas – A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender**. Porto, Edições Asa, 2004.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (p. 12-38). In: ANASTASIOU, L. das G. C. & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- _____. Formação pedagógica do professor universitário. In: PIMENTA, S. e CUNHA, M. **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia e prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, J. C. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- AVANCINI, M. Licenciatura: Ensinar saiu da moda. **Ensino Superior**. Revista mensal. n. 108. São Paulo: Editora Segmento, 2007.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2008.
- BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 2, jun. SP, Campinas: Sorocaba, 2007. p. 309-331.
- BOGDAN, R. C.; BIKKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- _____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 3.860**. Aprovado em 2001. Decreta sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ministério da Educação.

_____. **Lei nº 9394**. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Lei nº 5.692**, de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Lei nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

_____. **Parecer CFE nº 349**, de 1972. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado.

_____. **Parecer CFE nº 251**, de 1962. In.: Revista Documenta. Nº 11, jan. de 1963. Brasília.

_____. **Parecer CNE/CP 27**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Parecer CNE/CP 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2001a.

_____. **Parecer normativo nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNP/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

_____. **Portaria nº 808**, de 18 de junho de 2010. Aprova o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

_____. **Resolução CFE nº 2**, de 1969. Redefiniu o currículo do curso de Pedagogia com a obtenção de habilitações específicas.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01**. Aprovada em de 15 de maio de 2006. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia.

_____. **Resolução CNE/CP nº 021**. Aprovada em 2001. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. 2001b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf>.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

BRAVASLASKY, C. Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista iberoamericana de educación**, n. 19, p. 13-50, 1999.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

BOLZAN, D. P. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

CABREIRA, A. F.; LA NASA, S. M. Classroom Teaching Practices: ten lessons learned. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Innovation and Quality in the Univerty. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CASTANHO, M. E.; AMORIN, V. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza da educação.. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

CASTRO, M. L. P. **Fatores significativos do clima organizacional, na percepção dos docentes de uma instituição de ensino superior privada**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

CATANI, A. M. & FRANCO, M. E. Dal P. Gestão da universidade: caminhos e possibilidades na produção de pesquisas. In: WITTIMANN, L. C. & GRACINDO, R. V. (coordenadores). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil (1991 a 1997)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 164 p.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CÓSSIO, M. de F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 226 p. Tese (doutorado).

CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária**. v. 1. Campinas: Papyrus, 2007, p. 161-177.

_____. (org) **Trajetórias e lugares de formação universitária: da preceptiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAÍIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.

_____. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. vol. 2. MEC/INEP/RIES, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.109-124.

DALLA CORTE, M. G. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. 315p.

DELLAZZANA, R.; SILVEIRA, M. J.; BALD, R. Os currículos do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: uma trajetória de 1955 a 2005. **UNI/ Revista**. v. 1, n. 2, 2006. Disponível em http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNlrev_Bald_et_al.pdf. Acessado em novembro de 2012.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-88.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE – CRES 2008. <<http://www.iesalc.unesco>>

org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf>. Acesso em novembro de 2011

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: **Visão e Ação**. Paris 09 de outubro de 1998. Encontrado [Http://WWW.scribid.com/doc/9715994/](http://WWW.scribid.com/doc/9715994/) Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI. Acesso em novembro de 2011.

DEFOURNY, V.; CUNHA, C. Qualidade da educação: uma questão de ética e de direitos humanos. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 287-302.

DOURADO, L. F. (Org.). **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003.

ENADE. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes realizado Pelo INEP/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In.: ULLMANN, R. A. (Org.). **Sei em quem confiei: Festschrift em homenagem a Norbeto Francisco Rauch**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 49-65.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007.

FRANCO, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, M. E. Dal P.; MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior : dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p. (Série Qualidade da Educação Superior ; 4)

FAZENDA, I. C. A. et al. (Orgs.) **Interdisciplinaridade na Educação Brasileira - 20 anos**. 1. ed. São Paulo: CRIARP, v. 1. 2006. 224 p.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) **Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação**. 2ed. Curitiba: Ed. ECG, 2005.

KEEGAN, D. “**e-Learning**. O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa”. Coleção Formação a Distância. Lisboa: Inofor. p. 10-11, 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Barcelona, Porto editora, Portugal, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In.: GARRIDO, S. L. et al. **Os rumos da educação superior**. UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

_____. Percursos da Constituição da Docência. In: ENRICONE, D. et al. **A Docência na Educação Superior: Sete Olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 59 – 72.

_____. GESSINGER, R. M. e FREITAS A. L. S. **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ISAÍÁ, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 510-525.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate v. 5).

_____. BOLZAN, D. **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

_____. BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

_____. BOLZAN, D.; MACIEL, A. **Qualidade na educação superior: a universidade como lugar de formação**. EDIPUCRS, 2012. 237 p. (Série Qualidade da Educação Superior; 2).

_____. BOLZAN, D.; MACIEL, A. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional; do ideal ao real no cenário da educação superior In: CUNHA, M. I. BROILO, C. L. **Qualidade da Educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Editora Junqueira & Marin Editores Araraquara – São Paulo, 2012. p. 167- 187.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, D.; FERNANDES, C. B. **Qualidade na educação Superior**: avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre EDIPUCRS, 2012.

_____. & MOROSINI, M. (orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (org.). **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, INEP, 2000b.

_____. **Pedagogia universitária no RS: caminhos.** In: MOROSINI, Ma. C. (org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Reformas Universitárias.** Avaliação Institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002b. p. 11-57.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002a. p. 59-96.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S. (org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológico.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A gestão participativa na escola.** 9ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUCE & MEDEIROS, I. L. P. (orgs.) **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUNARDI, E. M. Qualidade e Gestão Pedagógica. In: MOROSINI, M e FRANCO. S. **Qualidade da educação superior dimensões e indicadores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 277-291.

MARQUEZAN, F. F. Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul/RS. **Anais... IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, 2012.**

MASETTO, M. Inovação na Educação superior. In: Espaço Aberto. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.,** v. 8, n. 14, p. 197-2002, fev. 2004.

MAZZOTTI, T. B. **A Pedagogia como ciência da prática educativa.** In: VII ENDIPE, Goiânia, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7ªed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 223 p.

MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isoformismo, diversidade e eqüidade. **Interface: comunicação, saúde e educação.** v. 5. n. 9. Fundação UNI Butucatu, UNESP, 2001, p. 89 – 102,

_____. Internacionalização da educação superior de qualidade. In: AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 250-267.

_____. CABREIRA, A. F, FELICETTI, V. **Formação do Pedagogo: Competências e indicadores de Qualidade.** Annual Seminar International Society for Teacher Education – ISTE, 2010, Porto Alegre. Educating techers for better worl. PUCRS, abril, 2010.

_____. MOROSINI, M. et at. **A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores.** Projeto Observatório da Educação Superior, desenvolvido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – Ries/Capes/Inep, 2012 – PRELO.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, F. P.; CALDAS, M. (orgs). **Cultura organizacional e cultura brasileira.** São Paulo: Atlas, 1997.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. Papyrus, 2003.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira.** Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. Pontifícia Universidade Católica – PUCRS. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/observatorio/index.php>>.

OECD. **Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.** Disponível em: <<http://www.oecd.org>>.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTITUCIONAL 2008-2013 – UNIFRA. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, RS.

PAWLOWSKI, J. M. **The Quality Adaptation Model: Adaptation and adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for Learning, Education, and Training.** Summary [pdf], 2007. Disponível em: <http://users.jyu.fi/~japawlow/about.html> . Acesso em: 24 de setembro 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 167 p.

_____. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (coord). **Pedagogia Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. & ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, *et al.* (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. CUNHA, M. **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. 79 p.

RIES. Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior. **Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira** Edital nº. 001/2006/INEP/CAPES– 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. A dimensão estética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **Ética e competência.** São Paulo: 20 ed. Cortez, 2011.

RODRIGUES, G. M. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan. 2007.

SCREMIN, G. **As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS. PPGE/UFSM, 2009.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R.. **Trabalho intensificado nas federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009 (Ver em especial “Estado e as IFES”, p. 42-50, e “Estado, pós-graduação e as IFES”, p. 54-62).

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOMERS, P. Aula Aberta da disciplina S.A.E.: *Formação, Pol. e Práticas em Educ.li* (**Tema: Qualidade da Educação Superior Brasileira**), no Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, agosto 16 de 2010.

SUGUMAR, V. R. **Competency Mapping of Teachers in Tertiary Education**. India: 2009. Disponível: <http://www.eric.edu.gov>. Acesso em setembro de 2010.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SROUR, R. H., **Poder, cultura e Ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. – Petrópolis, RJ, 2012.

_____. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 13. jan/fev/mar/abr, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação do profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO/CRUB. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

UNIFRA, Centro Universitário Franciscano. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, Santa Maria, RS. Disponível em:

_____. Projeto Pedagógico Institucional. Conselho Universitário Franciscano. UNIFRA, Santa Maria, 2007. 80 p.

_____. RESOLUÇÃO, Nº 01/2011 **que trata sobre os encargos docentes**. Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS.

_____. RELATÓRIO, 2011 - PROGRAD / Centro Universitário Franciscano. Santa Maria: UNIFRA, 2011. 54 p. Disponível em <http://www.unifra.br/novo/site/institucional/ProReitorias.aspx?pr=prograd>

VASCONCELOS, M. L. M. de C. **A formação do professor do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.) **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate)

VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papyrus, 2008.

_____. **A Prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**. 23 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____, I. Profissionalização docente. In: II COLÓQUIO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES; 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2006. p.15-17.

VIEIRA, J. de A. **Qualidade da formação inicial de pedagogos**: indicadores na visão de egressos. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Grande do Sul, 2010. 212 p.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Diários de Sala de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – QUESTIONÁRIO – Professores Atuantes no Curso de Pedagogia/UNIFRA**I – DADOS DEMOGRÁFICOS**

1. Nome: _____

2. Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

3. Ano que entrou na IES:

4. Quantos anos de experiência no Magistério:

- Educação Básica: _____

- Educação superior: _____

5. Sempre no curso de Pedagogia: () Sim () Não

Quais outros cursos/áreas de atuação:

6. Formação

Graduação:

Ano:

Ano: Graduação:

Ano:

Pós-Graduação:

Ano

Pós-Graduação:

Ano:

Pós-Graduação:

Ano:

7. Pesquisa e Extensão

Projetos de pesquisa: () Sim () Não

Qual(is) os principais projeto(s)?

Projetos de extensão: () Sim () Não

Qual(is) os principais projeto(s)?

TÓPICO II – AS TRAJETÓRIAS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Marque os tópicos respondendo a seguinte pergunta:

8. No seu ponto de vista, quais fatores das trajetórias de atuação e formação docente que contribuem para gestão pedagógica de qualidade do Curso de pedagogia?

- Sólida formação dos professores que atuam no curso de pedagogia.
- Formação continuada relacionada às necessidades formativas dos docentes, bem como suas expectativas.
- Bons indicadores de produção dos docentes.
- Experiências em diferentes saberes: gestão da sala de aula, participação do colegiado do curso e NDE, bem como outras comissões.

Outros: _____

TÓPICO II – CULTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

10. Assinale abaixo as alternativas as quais você entende que apontem para a cultura organizacional de qualidade do Curso de pedagogia.

- Carga horária semanal apropriada para horas atividades, planejamento, avaliação, formação continuada e reuniões em geral.
- Regime de trabalho horista.
- Regime de trabalho parcial.
- Regime de trabalho integral.
- Rotatividade de professores, inclusive de outras licenciaturas, no Curso de Pedagogia.
- Rotatividade de professores nas disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia.
- Encargos administrativos e pedagógicos dos professores condizentes com sua formação como, por exemplo, professores que orientam os estágios do curso serem pedagogos e com experiência nos contextos de estágio.
- Encargos dos professores relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão.

- () Boa infraestrutura destinada ao curso de Pedagogia: recursos físicos, materiais, equipamentos, laboratórios, acervo bibliográfico entre outros espaços institucionais.
- () Turmas com nº apropriado de alunos (entre 15 e 40 alunos).
- () Número de disciplinas ministradas por professor equivalentes ao seu regime de trabalho.
- () Valorização salarial condizente com o mercado de trabalho, formação e produção do docente.
- () Número de orientandos de trabalho de conclusão de curso(TFG) equivalentes ao seu regime de trabalho.
- () Boa articulação dos horários das disciplinas do Curso.
- () Boa frequência de reuniões administrativo-pedagógicas com professores.
- () Eventos educacionais e atividades interdisciplinares que dinamizem o currículo promovidas pelo Curso.
- () Bom atendimento pela secretaria do Curso.
- () Bom atendimento pela coordenação do Curso.
- () Atendimento de auxílio ao acadêmico.
- () Atuação colegiado do Curso, NDE do Curso de Pedagogia.

Outros: _____

TÓPICO III- ATUAÇÃO DOCENTE

11. Assinale abaixo as alternativas as quais você entende como a atuação docente pode contribuir para gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia:

- () professores assumindo-se como protagonistas do processos formativos desenvolvidos no curso.
- () Pro-atividade docente.
- () Liderança em nos processos de planejamento e execução de tarefas.
- () Utilização das tecnologias de informação e comunicação.
- () Relação teoria e prática.
- () Atividades interdisciplinares nas disciplinas e entre as disciplinas do curso.
- () Aproximação da IES e campo de atuação do pedagogo.

- Ações compartilhadas entre docentes, discentes e gestores.
- Práticas pedagógicas inovadoras.
- Decisões e ações compartilhadas.
- Ética na ação docente.
- Utilização/envolvimento espaços/ambientes micro e macro institucionais.

Outros: _____

12. A atuação dos docentes dos professores do Curso de Pedagogia da UNIFRA contempla formação de qualidade do pedagogo? Justifique sua resposta.

- Sim Não Em parte

Justificativa: _____

TÓPICO IV – GESTÃO DA GESTÃO DA AULA

1.3 No seu ponto de vista, o que mais contribui para a qualidade da gestão da aula?

- Programas e disciplinas atualizadas.
- Planejamento de ensino constante, contextualizado e articulado com o PPC do Curso.
- Seleção de conteúdos, atividades e recursos de ensino em sintonia com as demandas da profissão docente e a atualidade.
- Dinâmica pedagógica ancorada no processo de reflexão-ação.
- Indissociabilidade teoria e prática.
- Domínio dos conteúdos alusivos as disciplinas de atuação.
- Referenciais adequados e apropriados para o desenvolvimento da disciplina.
- Processos investigativos.
- Relações interpessoais.
- Autonomia discente.
- Coerência nos processos avaliativos.
- Diferentes formação de expressão e comunicação.
- Recursos tecnológicos.
- Valorização das diferenças e diversidades.

Outros: _____

14. A partir das suas experiências, como docente no Curso de Pedagogia, quais são as dificuldades mais frequentes que você sinalizaria na gestão de suas aulas?

Apêndice B – Roteiro de entrevista gestora Pro-reitoria UNIFRA/Santa Maria - RS.

1. Como você avalia o processo de desenvolvimento profissional (formação inicial, formação continuada, produção científica) dos professores do curso de pedagogia?
2. Como você avalia o impacto do “*programa saberes*” na atuação docente dos professores da UNIFRA ?
3. Como você avalia a cultura organizacional (regime de trabalho, encargos, rotatividade de professores, infraestrutura, contratação de professores, eventos, reuniões, TFG, estágios, colegiado, NDE.) do Curso de pedagogia como fatores na qualidade da gestão pedagógica de professores?
4. Em sua opinião, como a atuação docente pode contribuir para gestão pedagógica de qualidade do Curso de Pedagogia?
5. Quais são as possibilidades e/ou desafios da instituição no sentido de qualificar a gestão da aula no Ensino Superior/UNIFRA?
6. Em seu ponto de vista, o que contribui para a qualidade da gestão da aula no curso de pedagogia?

Apêndice C – Roteiro de entrevista professores/gestores atuantes no Curso de Pedagogia/UNIFRA

1. Como você avalia seu processo de construção de seu desenvolvimento profissional ao longo de sua formação, bem como ao longo de sua experiência no curso de pedagogia na UNIFRA?
2. Conte as principais atividades que você desenvolve no Curso?
3. Como você percebe os encaminhamentos do curso de pedagogia emanados pela pro-reitoria de graduação?
4. Como ocorrem as decisões no Curso de Pedagogia?
5. O que interfere em uma boa gestão do Curso?
6. Como foi o processo de [re]construção da atual proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UNIFRA?
7. Quais os fatores de qualidade que interferem na qualidade de sua atuação docente?
8. Em sua opinião, quais as fragilidades e os pontos fortes relacionadas a gestão Pedagógica no Curso de Pedagogia?
9. Quais os fatores de qualidade que interferem na qualidade de sua gestão de sala de aula?
10. Fale sobre seu planejamento de ensino?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informada de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “A QUALIDADE DA GESTÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA, de responsabilidade da pós-graduanda Prof^a. Ms Elisiane Machado Lunardi agregada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PUCRS, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini.

JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA:

Este trabalho de pesquisa trata sobre, *qualidade da gestão do Curso de Pedagogia, considerando trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.*

A relação qualidade – ensino superior está intrinsecamente agregado a cultura estabelecida pelos cursos de formação, bem como repercute nos contextos educacionais em que os professores atuam. Problema de pesquisa: Quais os indicadores que estão relacionados á qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia, tendo por base os saberes e fazeres dos professores formadores?

Portanto, busco investigar indicadores que apontam para a qualidade da gestão pedagógica na educação superior de professores formadores no curso de Pedagogia examinando suas representações de docência no ensino superior, com o olhar criterioso nos aspectos da pessoa, do conhecimento, da técnica e do contexto, respectivamente ao ser, ao fazer e ao intervir que potencializam a qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia.

Justifico que a gestão pedagógica docente está inter-relacionada à formação e atuação profissional e, conseqüentemente, tendo como aspectos fundantes e articuladores os saberes docentes; a gestão da classe e da matéria; as relações institucionais a nível macro e micro a ação pedagógica que envolve o planejamento, a metodologia e avaliação. Esses aspectos, se articulados, se configuram como mecanismos desencadeadores e potencializadores de processos pedagógicos orientados pelas políticas e finalidades da educação superior e da instituição que

envolve o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores, gestores e acadêmicos.

Nessa perspectiva, defendo a tese que a gestão pedagógica de qualidade do curso de pedagogia envolve trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, a gestão da aula, a cultura organizacional da IES e do curso, em suas relações com as políticas públicas nacionais e internacionais.

Tendo por base o problema de pesquisa e a tese em foco, priorizei como objetivo geral: reconhecer os indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica do Curso de Pedagogia de uma IES comunitária de Santa Maria, RS. Os objetivos específicos consistiram em: Identificar quais dimensões e indicadores que estão relacionados à qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia; identificar concepções de qualidade da gestão pedagógica no Curso de Pedagogia; realizar entrecruzamento entre gestão pedagógica e qualidade na educação superior.

PROCEDIMENTOS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA:

Fui informado (a):

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

É uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso junto ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, Santa Maria/RS, pontuando, aí, um universo de representatividade de uma Instituição de Ensino Superior comunitária com respaldada trajetória histórica, no sentido de conhecer os pressupostos desse curso com relação ao seu contexto histórico e relações com a tessitura das políticas educacionais nos aspectos legais, teóricos e práticos que balizam a estruturação, articulação e dinamização do respectivo curso, especialmente no que se refere a gestão pedagógica do Curso de pedagogia. Aplicação de questionário estruturado e realização de entrevistas semi-estruturadas.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atual ou futura, podendo retirar seu

consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização. Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo. Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa. Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa. De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

A responsável por este estudo é a professora pesquisadora Elisiane Machado Lunardi (Fone 55- 91674215). Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder da pesquisadora.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, ____ de _____ de 2012.

Nome da pesquisada:

Assinatura da Pesquisada:

Nome da Testemunha:

Assinatura de testemunha:

Nome da pesquisadora Elisiane Machado Lunardi

Assinatura: _____

Apêndice E – Termo de Confidencialidade

Título da pesquisa: “Qualidade da gestão pedagógica do curso de pedagogia”

Prof^a. pesquisadora responsável: Elisiane Machado Lunardi

Prof^a. Orientadora: Marília Costa Morosini

Instituição de origem do pesquisador: PUCRS

Área de Conhecimento: Áreas das Ciências Humanas

Curso: Doutorado em Educação – PPGE/PUCRS

Telefone para contato: 55- 91674215

Local da Coleta de dados: Centro Universitário Franciscano

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- I. Preservar o sigilo e a privacidade dos sujeitos cujos dados (informações e/ou materiais biológicos) serão estudados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão;
- III. Assegurar que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

A pesquisadora declara ter conhecimento de que as informações pertinentes às técnicas de coleta de dados, desta pesquisa, somente podem ser acessados por aqueles que assinaram o Termo de Confidencialidade, excetuando-se os casos em que a quebra de confidencialidade é inerente à atividade ou que a informação e/ou documentação já for de domínio público.

Santa Maria, ____ de _____ de 2012.

Elisiane Machado Lunardi
Pesquisadora Responsável

RG: _____

Apêndice F – Dados Portaria nº 808/2010 – MEC

Dados Portaria nº 808/2010 – MEC que aprova o “Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia”, no âmbito do SINAES.

DIMENSÕES	INDICADORES E CRITÉRIOS DE EXCELÊNCIA DO CURSO
<p>DIMENSÃO 1 Organização didático-pedagógica do Curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Perfil do Egresso Está plenamente coerente, prioritariamente, como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e complementarmente com a pesquisa na área educacional, a gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. – Objetivos do curso Estão plenamente adequados, considerando os aspectos: coerência com o perfil do egresso; prioridade na formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; pesquisa na área educacional; gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. – Metodologia A metodologia de trabalho conduz plenamente os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação, considerando os seguintes aspectos: a interdisciplinaridade; o desenvolvimento do espírito científico; o trabalho em equipe e colaborativo; as práticas educacionais adequadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; à gestão de processos educativos e da organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. – Matriz curricular Apresenta plena coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias. – Conteúdos curriculares Quando os conteúdos curriculares são plenamente relevantes, considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: língua portuguesa, matemática, ciências, meio ambiente e saúde; história; geografia e arte); a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com as comunidades; as políticas educacionais e seus processos de implementação; o contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições

	<p>de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="603 371 1434 544">– Coerência bibliográfica A bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está plenamente coerente, considerando sua constante atualização e os aspectos teórico-práticos essenciais à formação do pedagogo. <li data-bbox="603 584 1434 790">– Processo de avaliação da aprendizagem O processo efetivamente implantado da avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está plenamente adequado, com a utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários. <li data-bbox="603 831 1434 1072">– Alfabetização e letramento O Projeto Pedagógico do Curso está plenamente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual. <li data-bbox="603 1113 1434 1355">– Integração do aluno à prática educativa O Projeto Pedagógico do Curso prevê plena integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, por meio de vivências e experiências com a gestão, as crianças, suas condições, diferenças e diversidades, suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades. <li data-bbox="603 1361 1434 1498">– Integração com os sistemas públicos de ensino Municipal, Estadual e Distrito Federal Há plena execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino. <li data-bbox="603 1538 1434 1744">– Estágio Supervisionado O estágio supervisionado está plenamente adequado, considerando os aspectos: regulamentação, periodicidade das visitas de acompanhamento dos professores supervisores, período de realização, plano de trabalho definido que se articule à proposta pedagógica da creche/escola campo de estágio. <li data-bbox="603 1785 1434 1957">– Atividades Complementares As atividades complementares são plenamente adequadas, considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade. <li data-bbox="603 1998 1434 2065">– Atendimento discente O curso implementou, de forma plena, programas de
--	--

	<p>atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Número de vagas O número de vagas proposto corresponde plenamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES no âmbito do curso. – Auto avaliação do curso Os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam plenamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias no Projeto Pedagógico do Curso em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
<p>DIMENSÃO 2 CORPO DOCENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE O NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem plena participação na efetiva implementação do PPC do curso. – Titulação Acadêmica do NDE 100% do NDE possui titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, 60% possui título de Doutor. – Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso O coordenador possui graduação em pedagogia, doutorado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos. – Titulação acadêmica do corpo docente Pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e, destes, pelo menos 50% são doutores. – Experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental Pelo menos 50% dos docentes têm três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. – Experiência de docência na educação superior Pelo menos, 70% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior. – Regime de trabalho Pelo menos 80% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 50% do percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o

	<p>curso).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral A relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for menor ou igual a 30. – Produção científica Há, no curso, excelente desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente. – Número médio de disciplina por docente A média de disciplinas por docente for menor ou igual a dois (2). – Composição e funcionamento do Colegiado do curso ou equivalente O colegiado do curso está implementado e possui adequada representatividade docente e discente, com plena importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
<p>DIMENSÃO 3 Instalações Físicas (Infraestrutura)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Sala de professores e sala de reuniões As instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta. – Gabinetes de trabalho para professores O curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso, para os integrantes do NDE e para os professores em tempo integral e tempo parcial. – Salas de aula As salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, plenamente, aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta. – Acesso dos alunos a equipamentos de informática O curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para menos de 30 alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s). – Registros acadêmicos O sistema de registro acadêmico está informatizado e atende plenamente às necessidades do curso. – Livros da bibliografia básica O acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na

	<p>relação de um exemplar para menos de 6 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).</p> <ul style="list-style-type: none">- Livros da bibliografia complementar O acervo atende, plenamente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.- Periódicos especializados Há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo plenamente as áreas temáticas do curso.- Informatização da biblioteca A biblioteca está plenamente informatizada, inclusive com terminais de computador ligados à internet banda larga, de modo a possibilitar consultas <i>on-line</i>, e possui sistema informatizado de empréstimo.- Acervo multimídia O acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos, etc.) atende plenamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES.- Ambientes para estudo em grupo e individual Existem ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.- Brinquedoteca A brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.- Laboratórios de ensino O curso possui laboratórios de ensino plenamente adequados, que oportunizam aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
--	--