

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

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

**QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS:
INDICADORES NA VISÃO DE EGRESSOS**

PORTO ALEGRE

2010

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

**QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS:
INDICADORES NA VISÃO DE EGRESSOS**

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

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

371.12 Vieira, Josimar de Aparecido
V657q Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na
visão de egressos / Josimar de Aparecido Vieira.
– Porto Alegre, 2010.
212 p.

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, 2010.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior.
3. Educação – Qualidade. I. Título.

CDD 371.12

Catalogação elaborada por Caroline Miotto CRB 14/1178

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA

QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: INDICADORES NA VISÃO DE EGRESSOS

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

Aprovada em 11 de janeiro de 2011, pela Banca Examinadora

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Marília Costa Morosini
Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS

Prof^ª. Dra. Maria Isabel da Cunha

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS

Prof^ª. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS

Prof^ª. Dra. Cassia Ferri

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por me ter acolhido ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini, pela oportunidade de tê-la como professora e orientadora e, com isso, o privilégio de ter aprofundado estudos em educação superior.

À CAPES e ao governo brasileiro, pelo apoio recebido para cursar Doutorado em Educação.

Aos egressos e egressas do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, parceiros deste trabalho de pesquisa, pelas contribuições dadas no instrumento de coleta de dados.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, pela convivência e relação estabelecida durante as aulas. Em especial à Prof^a. Dra. Délcia Enricone (*in memoriam*), pelo privilégio de tê-la conhecido pessoalmente.

À Prof^a. Dra. Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Prof^a. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS) e Prof^a. Dra. Cássia Ferri (Univali), pelas contribuições gentilmente anunciadas no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

À Marilandi (esposa e companheira), de quem e por quem tenho forte afeição, e ao João e Ana (filhos), que juntos me ajudaram a sustentar mais este desafio.

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa é apresentada uma leitura crítica e analítica de caminhos possíveis para uma educação de qualidade na formação inicial de pedagogos. Busca contribuir para a reflexão sobre as questões que se colocam, presentemente, na formação inicial de pedagogos, colaborando na construção de fundamentos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Para isto, foram analisados os principais indicadores de qualidade formulados e apontados para o processo de formação inicial de pedagogos e com isso, destacado referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo. Partiu-se do pressuposto que a qualidade da formação inicial de pedagogos necessita ser analisada e revista no sentido de se extrapolar o reducionismo técnico presente e direcionar as ações com base em dimensões valorativas, ideológicas e políticas, necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos. Os caminhos trilhados nesse trabalho de pesquisa se fundamentaram na abordagem de pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio dois movimentos: a pesquisa bibliográfica, que fundamentou e orientou todo o trabalho e a pesquisa de campo, envolvendo estudo de caso. Foram protagonistas desta pesquisa os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó que foram envolvidos na formação inicial de pedagogos desencadeado entre os anos 2000 e 2009. Os dados qualitativos foram obtidos por meio da aplicação de questionário e da análise de documentos oficiais (legislações e apontamentos oriundos de organismos multilaterais) relacionados ao tema de pesquisa. A análise dos dados obtidos dos questionários foi feita através da organização de tabelas que permitiu uma visualização mais objetiva e facilitou a identificação de problemas e os dados das perguntas abertas, foram examinados com base na análise de conteúdo. Já a análise de documentos consistiu no exame de textos e declarações existentes relacionados com o curso de Pedagogia que auxiliaram tanto no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto na de campo. Envolvido nesta análise, este trabalho aponta dimensões e indicadores de qualidade considerados como uma provocação inicial de um processo que envolve outras discussões necessárias para que o curso de Pedagogia obtenha o devido reconhecimento e possa garantir qualidade na formação dos pedagogos. Trazendo a formação inicial de pedagogos para essa reflexão, tem-se de considerar que se trata de um processo que envolve qualidades. A

especificidade e a multidimensionalidade da atuação profissional do pedagogo suscitam um processo de formação inicial que inclua a reflexão sobre: a) os parâmetros de qualidade utilizados nas principais mudanças ocorridas com o processo de formação do pedagogo durante a história da educação superior e do curso de Pedagogia; b) os movimentos e preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos nas políticas da educação superior existentes atualmente; c) os impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos e d) as referências, ações e condições essenciais que são necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos.

Palavras-chave: Educação superior; Curso de Pedagogia; Qualidade da educação; Impactos; dimensões e indicadores de qualidade; Egressos.

ABSTRACT

In this research is presented a critical and analytical review of possible paths for a quality education in the initial formation of pedagogues. It seeks to contribute in the reflection about the questions facing, currently, the initial formation of pedagogues, collaborating in the construction of political and pedagogical fundamentals in Pedagogy courses. For this, were analyzed the main indicators of quality formulated and pointed for the initial formation process of pedagogues and, with that, highlighted references, essential actions and conditions to the improvement of this process. Started with the assumption that the quality of pedagogue's initial formation needs to be analyzed and revised in order to extrapolate the technical reductionism and direct the actions based in evaluative, ideological and political dimensions, necessary for the improvement of initial formation process of pedagogues. The ways trodden in this research were based on qualitative research approach, developed through two movements: the literature review, which funded and directed all the work and the field's research, involving study of case. Protagonists of this research were the graduated students from Pedagogy Course of Unochapecó who were involved in the initial formation of pedagogues initiated between 2000 and 2009. Qualitative data were obtained through application of questionnaire and analysis of officials documents (laws and appointments form multilateral agencies) related to the research topic. Data analysis obtained from the questionnaires was done by organization of tables which allowed a more objective view and facilitated the problems' identification and data from open questions, were examined based in content analysis. The analysis of documents consisted of an examination of existing texts and declarations related with the Pedagogy Course who assisted in the development of both literature and field research. Involved in this analysis, this research appoints size and quality indicators considered as an initial provocation of a process which involves other discussions necessary to Pedagogy Course obtain the due recognition and can ensure the quality in formation of pedagogues. Bringing the initial formation of pedagogues to this reflection, we have to considerate that this is a process that involves qualities. The specificity and multidimensionality of the professional role of the pedagogue raises an initial formation process that include the reflection about: a) quality parameters utilized in the major changes

occurred with the formation process of pedagogue during the higher education's history and the Pedagogy Course; b) the movements and concerns with the quality of initial formation of pedagogues in the higher education policies that currently exist; c) the impacts generated with the development of quality in the initial formation process of pedagogues and d) references, actions and essential conditions that were necessary to improve the process of initial formation of pedagogues.

Keywords: Higher education; Pedagogy Course; Quality of education; Impacts; Dimensions and quality indicators; Egress.

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- Acafe – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cedes – Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CEE – Conselho Estadual de Educação (de Santa Catarina)
- CEES – Centro de Estudos de Educação Superior – PUCRS
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- Conae – Conferência Nacional de Educação
- CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRES – Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
- CRES – Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior
- DAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura
- Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- EaD – Educação a Distância
- ES – Educação Superior
- Esag – Fundação Escola Superior de Administração e Gerência
- Facie – Faculdade de Ciências da Educação
- Faed – Faculdade de Educação (da Udesc)
- Fedavi – Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
- Fearpe – Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe

Febave – Fundação Educacional Barriga Verde

Febe – Fundação Educacional de Brusque

FEJ – Faculdade de Engenharia de Joinville

Femai – Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani

Femarp – Fundação Empresarial e Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe

Fepevi – Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí

Feplac – Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense

Ferj – Fundação Educacional Regional Jaguareense

Fesc – Fundação Educacional de Santa Catarina

ForGRAD – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação

Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

Fucri – Fundação Educacional de Criciúma

Fundaje – Fundação Joinvilense de Ensino

Fundeste – Fundação do Ensino do Desenvolvimento do Oeste

Funesc – Fundação Educacional do Extremo Oeste

Funorte – Fundação Universitária do Norte Catarinense

Funploc – Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense

Fuoc – Fundação Universitária do Oeste de Santa Catarina

Furb – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Iesalc – Unesco – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IES – Instituição de Ensino Superior

Imes – Instituto Municipal de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC-Usaid – fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)

NDE – Núcleo Docente Estruturante

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Omep – Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
Prouni – Programa Universidade para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Ries – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RS – Rio Grande do Sul
Sesc – Serviço Social do Comércio
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnC – Universidade do Contestado
Unerj – Centro Universitário de Jaraguá do Sul
Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unidavi – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Unifabe – Centro Universitário Barriga Verde
Unifeve – Centro Universitário de Brusque
Uniplac – Universidade do Planalto Catarinense
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
Univille – Universidade da Região de Joinville
Unochapécó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USJ – Centro Universitário Municipal de São José
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Pedagogia implantados em Santa Catarina nas universidades públicas e instituições fundacionais a partir da década de 1960. Ano de 2009.....	45
Tabela 2 – Cursos normais superiores criados no estado de Santa Catarina em instituições privadas. Ano de 2009.....	51
Tabela 3 – Cursos de Pedagogia implantados no estado de Santa Catarina em instituições privadas. Ano de 2009.....	52
Tabela 4 – Egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	119
Tabela 5 – Idade dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009 ...	120
Tabela 6 – Estado civil dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	120
Tabela 7 - Primeira atividade profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	121
Tabela 8 - Tipo de contrato de trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	122
Tabela 9 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e o primeiro trabalho. Ano 2000 – 2009 .	123
Tabela 10 – Número de empregos tidos pelos egressos após a conclusão do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.....	124
Tabela 11 – Trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	125
Tabela 12 - Carga horária semanal do emprego/trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.....	126

Tabela 13 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e as melhorias do salário dos egressos. Ano 2000 – 2009	127
Tabela 14 - Rendimento mensal bruto percebido pela atividade profissional atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó (valor do salário mínimo igual R\$ 510,00). Ano 2000 – 2009	127
Tabela 15 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e as melhorias das condições do trabalho dos egressos. Ano 2000 – 2009	128
Tabela 16 – Os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó e a satisfação com o trabalho atual. Ano 2000 – 2009	129
Tabela 17 – Dificuldades encontradas pelos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó no início da trajetória profissional. Ano 2000 – 2009	132
Tabela 18 – Requisitos necessários para uma pessoa que quer se formar e seguir a carreira da área de Pedagogia segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	133
Tabela 19 – Ocorrência de mudanças no mercado de trabalho para pedagogos segundo egressos do curso de Pedagogia. Ano 2000 – 2009.....	135
Tabela 20 – Aspectos do curso de Pedagogia da Unochapecó que estão ajudando na vida profissional dos pedagogos. Ano 2000 – 2009.....	140
Tabela 21 - Condições para professores desenvolverem curso de Pedagogia com qualidade segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.....	140
Tabela 22 - Atributos de um curso de Pedagogia boa qualidade segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009	141

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Dimensões, indicadores e critérios de análise da avaliação para reconhecimento de cursos de licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sinaes	167
Quadro 2 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade I	164
Quadro 3 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade II	170
Quadro 4 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade III	170
Quadro 5 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade IV	172
Figura 1 - Diagrama - Curso de Pedagogia com qualidade	175

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO	18
2 QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA (1930 - 2009).....	29
2.1 O surgimento do curso de Pedagogia na educação superior do Brasil.....	29
2.2 A educação superior no estado de Santa Catarina e o curso de Pedagogia.....	41
2.3 A vez da região Oeste Catarinense	55
3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS.....	62
3.1 Qualidade da educação: complexidade e multidimensionalidade.....	63
3.2 Qualidade da educação: movimentos/preocupações	67
3.2.1 Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008	68
3.2.2 Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social	72
3.2.3 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.....	76
3.2.4 Constituição Federal do Brasil (1988).....	79
3.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.....	81
3.2.6 Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010)	83
3.2.7 Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010).....	86
3.2.8 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.....	98
3.2.9 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	103
3.2.10 Projeto Pedagógico do Curso: curso de Pedagogia da Unochapecó	108

4 IMPACTOS DA QUALIDADE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS EGRESSOS	115
4.1 Qualidade do curso de Pedagogia: revelações da pesquisa	115
5 DIMENSÕES E INDICADORES PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS	147
5.1 Buscando qualidade social do curso de Pedagogia	149
5.2 Apontando dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade.....	156
5.2.1 Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes ...	156
5.2.2 Contribuições dos dados obtidos neste trabalho de pesquisa	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	189

1 INTRODUÇÃO

A sociedade desse século passa por mudanças profundas em quase todos os segmentos, especialmente no modo de viver e pensar das pessoas, alterando o mundo do trabalho e modificando as exigências em termos de qualificação profissional. Aliado ao conhecimento, faz-se necessário nesse processo de qualificação o desenvolvimento de habilidades para aplicá-lo na busca de soluções de problemas concretos. Assim, a educação superior tem diante de si o desafio da mudança, que exige um trabalho cada vez mais complexo, envolvendo toda a sociedade. Portanto, a instituição de ensino superior não pode mais trabalhar de forma isolada, mas formar profissionais, pesquisadores e especialistas capazes de contribuir, de forma efetiva, para as necessárias transformações que requer a sociedade. “[...] A formação não se pode limitar a transmitir o conhecimento existente, isto é, a instruir, mas também lhe compete desencadear processos que permitam a construção de novos conhecimentos” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 27).

Esses desafios e questões, típicos da sociedade contemporânea, têm gerado demandas em termos de pesquisas e estudos voltados à qualidade da educação superior, exigindo que se participe desse debate com uma postura crítica em relação à concepção de qualidade em educação, considerando, fundamentalmente, que um dos desafios da educação superior ainda é garantir a cidadania.

Analisar a qualidade da educação superior é uma tarefa complexa, pois exige, de antemão, a definição do conceito de qualidade a ser adotado. O que é qualidade, como se expressa, quais os seus condicionantes, quais os seus indicadores e como avaliá-la? Essas são questões que há muito tempo desafiam os estudiosos e pesquisadores da educação superior. Para Cunha (2008, p. 109), “[...] o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente uma dimensão axiológica”.

Nessa direção, nos últimos anos, vários autores/pesquisadores vêm se debruçando sobre essa temática, demonstrando inquietações quanto à questão da qualidade e apresentando importantes reflexões, que atualmente constituem referências relacionadas à “Pedagogia Universitária” (AUDY; MOROSINI, 2008; ANASTASIOU; ALVES, 2006; CASTANHO,

2000, 2007; CASTANHO; CASTANHO, 2000, 2001; CUNHA, 1998, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008; ENRICONE, 2006, 2007; ENRICONE; GRILLO, 2005; ISAÍÁ; BOLZAN, 2007; ISAÍÁ; BOLZAN; MACIEL, 2009; LEITE; MOROSINI, 2002; LUCARELLI, 2000, 2007; MASETTO, 2001; MELLO; COSTA; MOREIRA, 2005; MOROSINI, 2000, 2006, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005; VEIGA; CASTANHO, 2000; VEIGA, 2002; WACHOWICZ, 2000). Somado a esse esforço individual, e às vezes em parceria, redes de pesquisas e investigações se formam, destacando-se a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), o Centro de Estudos de Educação Superior (CEES) e a Rede Universitas.

Nos estudos produzidos por esses (e outros) autores/pesquisadores é possível perceber preocupações com a qualidade da educação superior que convergem para um conceito de qualidade vinculado à definição dos objetivos da educação superior, ou seja, se os objetivos são consistentes, atendem às aspirações da formação da pessoa humana em sua plenitude e aos anseios da sociedade e, conseqüentemente, constituem-se em suportes para uma educação com qualidade. Os cursos e demais atividades de uma instituição de ensino superior terão qualidade se conseguirem estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (art. 43 da LDBEN/96). Dessa forma, a qualidade da educação está atrelada a uma filosofia, que pode assumir características distintas no tempo e no espaço.

De acordo com Enguita (1995), independentemente do seu significado, se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa é, sem dúvida, “qualidade”. Talvez o termo adequado, em relação ao uso *inflacionário* da palavra *qualidade*, não seja a expressão *moda*, e sim, *prioridade*. Em qualquer lugar onde atualmente se discute educação, seja entre leigos, seja entre especialistas do assunto, todos convergem para a qualidade da educação ou do ensino como objeto prioritário.

Diante dessas considerações, este trabalho de pesquisa promove uma leitura crítica e analítica de caminhos possíveis para a construção de dimensões e indicadores de qualidade da formação inicial de pedagogos. Busca contribuir na construção da base (realidade) político-pedagógica da formação inicial de pedagogos, auxiliando na organização do processo ensino-aprendizagem presente nos cursos de formação inicial de professores.

Dimensões e indicadores de qualidade são compreendidos no contexto deste estudo como sinais ou marcas que revelam aspectos de determinada realidade, avaliada ao longo de um processo. Aqui, as dimensões e os indicadores apresentam a qualidade do curso de

Pedagogia em relação a importantes elementos de sua realidade. Para Isaia; Bolzan (2008, p. 510), dimensões e indicadores “[...] Por si só nada representam, necessitando uma visão de conjunto e integrativa de diversos sinais que carregam uma dimensão subjetiva e, portanto, qualitativa ao refletir o status de determinada realidade em constante devir”.

Dessa forma, a qualidade da formação inicial de pedagogos pode ser considerada a partir de várias dimensões e indicadores, tendo cada um deles diferentes significados e sentidos, conforme a lógica que refletem (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Parte-se da premissa de que, analisando possíveis dimensões e indicadores de qualidade, será possível estabelecer princípios para auxiliar na reorientação da formação inicial de pedagogos. Com um bom conjunto de dimensões e indicadores tem-se um quadro de sinais que possibilita identificar como está um curso de Pedagogia, de forma que a comunidade acadêmica possa tomar conhecimento e decidir as prioridades de ação para aperfeiçoá-lo.

Esta tese constitui uma contribuição para o aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam, presentemente, na formação inicial de pedagogos. Trata-se de uma reflexão necessária em razão dos avanços das políticas educacionais do país, da expansão da oferta de cursos de pedagogia nos últimos anos, da emergência de novos problemas e novos desafios neste curso e da necessidade de novas investigações sobre a formação dos pedagogos.

Diante de um contexto de forte crescimento quantitativo de curso de pedagogia e, nele, do impacto dos processos avaliativos, das concepções e práticas existentes, da inserção social, respeito e equidade, da empregabilidade, da satisfação profissional e da carreira, dentre outros aspectos, as instituições de ensino veem-se confrontadas com a necessidade de enfrentar novos desafios no desenvolvimento desse curso. Para Leite (2005, p. 371), “[...] o ofício de professor/a, sendo cada vez mais exigente, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial e a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra vinculado/a, sem, no entanto, os deixar de ter em conta”.

A qualidade, neste trabalho de pesquisa, é entendida como um processo multifacetário, envolvendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa e contextual, sociocultural e política (ISAIA; BOLZAN, 2008). Na formação inicial de pedagogos, uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma

cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso de transformar a realidade social. Nas palavras de Morosini (2009), a concepção de qualidade não é clara: depende a quem é dirigida e por quem é definida. É um construto imbricado ao contexto das sociedades e, conseqüentemente, aos paradigmas de entendimento da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade.

É preciso analisar no processo de formação inicial de pedagogos a especificidade e a multidimensionalidade da atuação desse profissional, as quais suscitam a formulação de um conjunto de indicações que podem contribuir para a qualificação dos objetivos e práticas existentes, etapa fundamental do processo de aprender a ensinar. A complexidade desse processo e a dimensão social da formação desse profissional, subjacentes a outras reflexões associadas, apontam para a necessidade do desenvolvimento deste trabalho de tese. Trata-se de uma oportunidade para se refletir sobre quais são os desafios na formação e profissionalização do professor hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas – democráticas, solidárias, sustentáveis –, e sobre o papel da educação nessa construção (FRIGOTTO, 1996; MOROSINI, 2009).

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa proporcionou a produção de conhecimentos relevantes e/ou confirmou outros para o desenvolvimento da qualidade do ensino no processo de formação inicial de pedagogos. Com base na análise crítica dos dados obtidos com a pesquisa de campo e nas bases epistemológicas contextuais dos últimos anos, foi possível socializar e ampliar a reflexão, o confronto de ideias, a busca criadora de alternativas para o contexto da educação superior. Isso contribuiu para o processo de atualização permanente da docência da educação superior, possibilitando o oferecimento de alternativas de ação à gestão administrativa e pedagógica universitária com o fim de melhorar a qualidade da educação na universidade. Esses conhecimentos poderão ser utilizados na construção de alguns conceitos pertinentes ao processo de formação inicial de pedagogos, contribuindo para a melhoria dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Não se pode esquecer que o conceito de qualidade é multidimensional, tornando complexo definir seu significado, e que a expressão “qualidade” envolve um conteúdo discursivo afastado das generalizações universais vindas do senso comum (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008), esta tese contempla percepções diversas sobre qualidade, ou

seja, pressupõe interpretações múltiplas para a compreensão da qualidade da educação, especialmente no que diz respeito ao processo de formação inicial de pedagogos.

No entanto, tendo em vista as limitações inerentes ao processo de produção de um trabalho de pesquisa, este estudo apresenta alguns parâmetros que definiram o tema explorado, assim como a problemática que o envolveu.

O tema desta tese se centra na qualidade da formação inicial de pedagogos, propondo-se realizar uma revisão crítica desse processo e apontar indicadores de qualidade para seu desenvolvimento. Essa proposta se fundamenta num ponto que configura a tese do trabalho de pesquisa, que é a seguinte:

A qualidade da formação inicial de pedagogos necessita ser analisada e revista no sentido de se extrapolar o reducionismo técnico presente e direcionar as ações com base em dimensões valorativas, ideológicas e políticas, necessárias à melhoria do processo.

Por sua vez, o problema de pesquisa se constituiu da seguinte forma:

Quais são os principais indicadores de qualidade que constituem o processo de formação inicial de pedagogos? Como esses indicadores podem contribuir para melhorar o desenvolvimento da qualidade desse processo?

Detalhando o problema, buscou-se neste trabalho responder às seguintes questões:

a) Quais foram os parâmetros de qualidade utilizados nas principais mudanças ocorridas com a identidade profissional do pedagogo durante a história da educação superior e do curso de Pedagogia?

b) Que movimentos e preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos é possível identificar nas políticas da educação superior existentes atualmente?

c) Que impactos são gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos, considerando o contexto social, o mercado de trabalho, o respeito e a equidade, a empregabilidade e a carreira profissional?

d) Que indicadores (referências, ações e condições essenciais), baseados em dimensões valorativas, ideológicas e políticas, são necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos?

Com base no problema e nas questões de pesquisa, definiu-se o objetivo geral da pesquisa da seguinte forma:

Analisar os principais indicadores de qualidade formulados e apontados para o processo de formação inicial de pedagogos, com a finalidade de destacar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo.

Para alcançar esse objetivo geral foram definidos os objetivos específicos, elaborados da seguinte maneira:

a) Compreender a trajetória de educação superior e do curso de Pedagogia, destacando as principais mudanças ocorridas em relação à identidade do profissional formado e à interpretação dos parâmetros de qualidade neste processo de formação.

b) Analisar políticas da educação superior: Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares, Sinaes, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, com a finalidade de identificar possíveis movimentos/preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos.

c) Examinar impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos, com ênfase nas questões que envolvem o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação profissional e carreira profissional.

d) Elaborar síntese sobre indicadores (referências, ações e condições essenciais), baseados em dimensões valorativas, ideológicas e políticas, necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos.

Isso posto, é possível descrever os caminhos que foram trilhados para que este trabalho de pesquisa pudesse se desenvolver. A análise e organização dos principais indicadores de qualidade formulados e apontados para o processo de formação inicial de pedagogos e a indicação de referências, ações e condições essenciais necessárias à melhoria desse processo foram realizadas basicamente por meio de uma abordagem de pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), caracterizada como pesquisa do tipo descritiva, com uma dimensão exploratória. A pesquisa descritiva estuda a relação entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno, abordando quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente (KÖCHE, 2003; LAKATOS; MARCONI, 1990).

Considerando o objetivo deste trabalho de pesquisa, esta tese foi desenvolvida por meio de dois movimentos: a pesquisa bibliográfica, que fundamentou e orientou todo o trabalho, envolvendo principalmente livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet (GIL, 1995), e a pesquisa de campo, envolvendo estudo de caso. A pesquisa de campo consistiu na observação de fatos e fenômenos tal como ocorreram espontaneamente, na coleta

de dados a eles referentes e no registro de variáveis relevantes para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 1990). Esses movimentos foram mantidos interligados, assegurando uma abordagem dialética.

Para isso foram ponderados alguns princípios comuns a toda abordagem dialética: a) princípio da unidade e luta dos contrários: todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade; b) princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas: quantidade e qualidade são características imanentes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionadas; c) princípio da negação da negação: o desenvolvimento se processa em espiral, com a repetição em estágios superiores de certos aspectos e traços dos estágios inferiores (GIL, 1995).

Neste trabalho de pesquisa a abordagem dialética consistiu em um tríplice movimento, ou seja, de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Nesse movimento, o momento de crítica teve como ponto de partida os fatos empíricos apontados pela realidade, porém a construção do conhecimento superou as impressões primeiras, as representações fenomênicas desses fatos empíricos e ascendeu ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada (a nova síntese) deu-se não mais nas representações primeiras do empírico ponto de partida, mas com o concreto pensado (FRIGOTTO, 1997).

Nessa perspectiva, a execução da presente pesquisa deu-se na forma de estudo de caso. Para Yin (2005), o estudo de caso é um dos caminhos para a realização de pesquisa de ciência social. E, em geral, estudos de casos são as estratégias preferidas quando: a) as questões da pesquisa forem do tipo "como" ou "por quê"; b) o investigador tiver um pequeno controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e c) o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo entre alguns contextos de vida real. A grande vantagem desse tipo de pesquisa é a riqueza dos detalhes que poderão ser obtidos (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2005).

Para Meksenas (2002, p. 119),

[...] o estudo de caso deve atingir a unidade estudada em profundidade, isto é, lançar mão de vários recursos na obtenção de dados de pesquisa. [...] Tal perspectiva de

método obriga a presença do pesquisador na unidade investigada e [...] sua interação com os sujeitos pesquisados.

Visto numa perspectiva qualitativa, o desenvolvimento deste estudo de caso se pautou por algumas características que são apontadas por Lüdke; André (1986): a) visam à descoberta: mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo; b) enfatizam a “interpretação em contexto”: um princípio básico deste tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; d) usam uma variedade de fontes de informação: ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes; e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas generalizações naturalísticas; f) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira; g) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular.

Tomando a totalidade do problema a ser investigado, definiram-se como sujeitos desta pesquisa os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Foi considerada a delimitação temporal que envolve o processo de formação inicial de pedagogos desencadeado entre os anos 2000 e 2009.

O envolvimento de egressos nesse trabalho de pesquisa significa considerar o papel social do curso de Pedagogia, ou seja, a qualidade e relevância social deste curso na sua região de abrangência. A contribuição dos egressos é vista como um componente fundamental na busca de referências, ações e condições essenciais à melhoria do processo de formação de pedagogos, na medida em que pode oferecer indicadores sobre o que seu curso lhe propiciou para o desempenho de suas funções e atividades no seu cotidiano. Entende-se ser o ex-aluno um ponto de referência expressivo para o curso, uma vez que ele está desenvolvendo na prática, profissionalmente, o aprendizado que lhe foi oferecido.

As evidências para este estudo de caso foram oriundas de diferentes fontes (YIN, 2005). Os dados qualitativos referentes ao tema pesquisado foram obtidos por meio dos seguintes procedimentos (MEKSENAS, 2002; GIL, 2002):

a) Aplicação de questionário – O questionário, constituído por uma lista de indagações (através de perguntas), foi entregue por escrito ao informante, que o respondeu também por escrito, devolvendo-o ao pesquisador. As questões foram abertas e fechadas, claras e precisas e relacionadas com o problema de pesquisa, as questões de pesquisa e os objetivos (geral e específicos); foram ordenadas das mais simples às mais complexas, respeitando o nível de conhecimento dos informantes (Anexo 1).

Foram distribuídos 545 questionários, que correspondem a 51,81% dos 1052 egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó formados entre os anos de 2000 e 2009. Desse total de questionários entregues, 187 retornaram. A aplicação do questionário para os sujeitos pesquisados foi feita de diferentes formas: entrega com contato direto, envio por carta e por meios eletrônicos.

b) Documentação - foram analisadas informações extraídas de materiais escritos, tais como leis, normas, documentos, jornais e/ou revistas da instituição, arquivos, fichas, atas, registros escritos, projetos de pesquisas, artigos, jornais, manuais, regimentos, projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da Unochapecó que estiveram em vigor entre os anos de 2000 até 2009, legislações diversas e demais documentos administrativos relacionados ao tema de pesquisa. A análise desses documentos teve tanto a finalidade de complementar as informações coletadas pelas outras técnicas/instrumentos, como de trazer novos dados sobre a situação estudada.

A organização e análise dos dados foram feitas durante o desenvolvimento da pesquisa, desencadeando o processo de construção do seu relatório final, ou seja, à medida que eram coletados os dados dos egressos, procedia-se à análise e à interpretação dos dados levantados, estruturando dessa forma esta tese.

Analisar, segundo Lüdke e André (1986), significa “trabalhar todos os dados”, os relatos, as transcrições, as análises de documentos e todas as informações conseguidas durante o desenvolvimento da pesquisa. Esta etapa envolveu classificação e organização das informações coletadas e estabelecimento das relações existentes entre os dados: pontos de divergência, pontos de convergência, tendências, regularidades, princípios de causalidade e possibilidades de generalizações (PÁDUA, 2000).

O primeiro passo dado na análise dos dados deste trabalho de pesquisa consistiu na organização e sistematização do material, quando os dados foram agrupados por suas tendências e afinidades, de acordo com o instrumento utilizado na coleta dos dados.

A análise dos dados obtidos dos questionários foi feita de duas formas. Os dados das questões/perguntas fechadas foram organizados em tabelas, permitindo uma visualização mais objetiva e, conseqüentemente, melhor comparação. Esta análise foi feita pela aproximação dos dados, visando facilitar a identificação de problemas ou relações que apontaram para um "julgamento de valor". Quanto aos dados das perguntas abertas, foram examinados com base na análise de conteúdo.

Por sua vez, a análise documental consistiu numa série de operações com a finalidade de estudar e analisar documentos existentes relacionados com o curso de Pedagogia. Buscaram-se dados suficientemente ricos, que auxiliaram tanto no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto na de campo.

Após a organização do material coletado no instrumento utilizado (questionários e documentações), foi iniciada a construção de um conjunto de categorias iniciais.

[...] A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. [...] Trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (GOMES, 1997, p. 70).

Para estabelecer um conjunto de categorias foi preciso ler e reler novamente todo o material sistematizado, procurando encontrar tanto os pontos de aproximação e diferenciação quanto as contradições encontradas, os conteúdos que não haviam sido explicitados e, até mesmo, os aspectos que não tinham sido mencionados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para André (1997, p. 44),

[...] o essencial é que, para a elaboração destas categorias analíticas, se faz necessário uma leitura exaustiva das anotações até chegar ao que Michelat (1980) chamou de "impregnação" de seu conteúdo. Nestas leituras sucessivas vão aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes.

As categorias estabelecidas seguiram os dados por semelhanças e diferenças, sem perder de vista o contexto em que os sujeitos se encontravam. Dessa forma, foi possível reunir as informações obtidas e confrontá-las com a realidade e com o referencial teórico que orientou a pesquisa.

A análise dos dados foi desenvolvida durante toda a pesquisa, não somente quando do encerramento da coleta – embora nesse momento se mostrasse mais sistematizada. Assim, no decorrer da investigação foram anotadas todas as relações estabelecidas entre os dados, num esforço permanente de interlocução entre os dados coletados, a realidade observada e a teoria referenciada.

Com esse conjunto de procedimentos foi possível a produção do texto desta tese, que está estruturado em cinco momentos, expressos em capítulos.

Primeiramente, analisa-se a qualidade da educação superior e do curso de pedagogia na trajetória que foi percorrida desde a década de 1930 até os dias atuais, caracterizando as principais mudanças ocorridas, regulamentações, desenvolvimento como profissão e a interpretação de parâmetros de qualidade desse processo de formação.

No segundo, com base em exame mais detalhado das políticas da educação superior _ Unesco, OCDE, Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010), Conae (2010), Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Sinaes, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia _ procura-se identificar possíveis movimentos/preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos.

O terceiro momento constitui-se de uma apreciação crítica dos impactos gerados com o desenvolvimento do processo de formação inicial de pedagogos, com ênfase nas questões que envolvem o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação e carreira profissional. Busca-se no curso de Pedagogia compreender concepções e práticas existentes, ou seja, o que está sendo feito (ou que pode fazer), para que se tenha uma formação inicial com qualidade.

No quarto momento, considerando os estudos feitos no primeiro, segundo e terceiro momentos, organiza-se uma síntese, na qual são enunciadas dimensões/referências/caminhos e indicadores que podem contribuir para melhorar o desenvolvimento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos.

Finalmente, no quinto momento, elabora-se uma síntese conclusiva dos estudos realizados ao longo do trabalho.

2 QUALIDADE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA (1930-2009)

Neste capítulo não se pretende fazer uma discussão exaustiva da literatura sobre a história da educação superior e do curso de Pedagogia no Brasil, nem entrar no mérito de suas polêmicas, mas tão somente revisitar a sua trajetória a partir da década de 1930, destacando as principais mudanças ocorridas em relação ao seu desenvolvimento como profissão e a interpretação de parâmetros de qualidade desse processo de formação.

Para assegurar a análise proposta inicia-se com a gênese do curso de Pedagogia, trazendo à memória alguns traços sintéticos que constituem a sua trajetória. Em seguida, recorrendo à história da educação superior no estado de Santa Catarina, analisa-se o processo de criação e expansão do curso de Pedagogia nas instituições públicas, fundacionais comunitárias e privadas. Por fim, analisa-se a dinâmica de implantação do curso de Pedagogia na região Oeste Catarinense, destacando elementos significativos da trajetória vivenciada.

Nesses três momentos, relacionados historicamente entre si, são destacados aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais que servem de pano de fundo para identificar propostas político-pedagógicas presentes no curso de Pedagogia, bem como os enfoques dados à questão da qualidade. Procura-se também compreender as principais mudanças ocorridas, regulamentações, desenvolvimento da profissão do pedagogo, entre outros aspectos, com a finalidade de interpretar dimensões de qualidade.

2.1 O surgimento do curso de Pedagogia na educação superior do Brasil

Na década de 1930 a sociedade brasileira sofria profundas transformações, provocadas pelas mudanças que vinham ocorrendo no modelo socioeconômico. A crise mundial da economia capitalista – simbolizada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque – provocou no Brasil a crise cafeeira, instalando o modelo socioeconômico de substituição de importações (VEIGA, 1995). Diante dessa crise, as forças econômicas e políticas se reorganizaram,

desencadeando um conflito, denominado Revolução de 30, marco referencial para a entrada do Brasil no modo capitalista de produção.

Diante dessa nova realidade, a sociedade brasileira passou a exigir mão de obra especializada, para o que era preciso investir na educação. O governo Vargas constituiu em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos¹ organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes, medidas que ficaram conhecidas como "Reforma Francisco Campos".

Em 1932 um grupo de educadores lançou à nação o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores da época² que endossavam as teses de John Dewey, defendendo a escola pública, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino. Quanto à na formação de professores, defendiam a necessidade de criação de cursos superiores.

Essa tendência pedagógica trouxe inovações em relação à escola tradicional. Contudo, defendida pelos liberais que representavam a emergente classe burguesa industrial e almejavam um país urbano-industrial democrático, não questionava a sociedade e os valores propostos no seu tempo. Segundo Saviani (1988), a Escola Nova representou plenamente os ideais liberais, sem se contrapor aos valores burgueses, acabando por reforçar a adaptação do aluno à sociedade.

Nesse contexto, os liberais escolanovistas aproximaram-se do Governo Vargas e conseguiram influenciar a elaboração da Constituição de 1934, que dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Infelizmente, a riqueza do texto constitucional não se efetivou na prática porque a ditadura de Vargas, implantada no Estado Novo, impôs ao país a Constituição de 1937, bem mais conservadora que a de 1934.

É nesse contexto da ditadura de Vargas que surge o curso de Pedagogia. Carmem Silvia Bissolli da Silva (2003), ao apresentar uma retrospectiva acerca da identidade do curso

¹ Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; decreto 21.241, de 14 de abril de 1931, consolida as disposições sobre o ensino secundário.

² O Manifesto dos Pioneiros marcou o divisor de águas em relação à escola tradicional, organizando as vigências culturais do passado e do presente. Neste Manifesto, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira tratam a educação de forma submersa, ou quase imóvel diante das modificações sociais, ao passo que a economia e a política são problematizadas. A educação não-problematizada constitui a Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação), e sim nos métodos e técnicas. Já Lourenço Filho foi um pedagogo, organizador do ensino e administrador capaz e exigente, que articulou a pedagogia com a psicologia, no mesmo princípio da Escola Nova.

de Pedagogia, o faz em três fases: a da “identidade questionada”, de 1939 a 1972, na qual as funções atribuídas ao curso foram questionadas; a da “identidade projetada”, de 1973 a 1978, em que houve a defesa da extinção do curso; e a da “identidade em discussão”, que abrange o período de 1980 até os dias atuais.

Para a análise das dimensões de qualidade nos cursos de Pedagogia, objeto do presente texto, é preciso considerar que o tema não mereceu qualquer distinção nos documentos oficiais de sua criação ou nos textos que fundamentaram o debate acerca do curso. Assim, mesmo considerando que o curso não se restringe ao que consta em suas determinações legais, optou-se por recortar o tema pelo enfoque dado em alguns documentos legais que orientaram a sua formulação no Brasil, como: o decreto 19.851/31, que, embora não tenha criado o curso, foi responsável pela criação de cursos de licenciaturas; o decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que efetivamente criou o curso de Pedagogia no Brasil; o parecer nº 251/62 do CFE, que estabeleceu diretrizes para a formação do bacharel de educação para atuar em tarefas não-docentes; o parecer nº 252/69 do CFE, que introduziu a formação dos especialistas em educação, e a resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo, organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, regulamentado pelo decreto 19.851, de 11 de abril do mesmo ano, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. Conforme Saviani (2008, p. 18), nesse decreto “se previu, entre os cursos necessários para se constituir uma universidade no Brasil, o de educação, ciências e letras. Começa-se a abrir, a partir daí, o espaço acadêmico da pedagogia”.

Segundo o ministro Francisco Campos, responsável pela criação do decreto, esses cursos deveriam ser destinados à formação de professores para o ensino normal e secundário, já que esse nível de ensino seria “[...] pobre, deficiente e muitas vezes nulo” porque faltava ao corpo docente a “orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura” (apud SAVIANI, 2008, p. 23).

Quanto ao tema do presente trabalho, as dimensões de qualidade dos cursos de formação não ficam claras no decreto de criação, mas pode-se deduzir que, de acordo com os anseios dos escolanovistas, esperava-se deles uma formação docente capaz de fornecer aos profissionais o domínio dos conteúdos acumulados e das metodologias de ensino. O enfoque era, então, a formação do professor, e curso de qualidade deveria ser aquele capaz de fornecer ao licenciado o conjunto dos conhecimentos da área e as estratégias didático-pedagógicas.

Em 1935 o secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Como um dos Pioneiros da Educação Nova, o educador incorporou no projeto de criação o ideário da concepção idealizada por John Dewey.

Entretanto, segundo Silva (2003), o curso de Pedagogia foi criado pelo governo ditatorial de Vargas por meio do decreto-lei nº 1.190, de 4/04/1939, que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, alguns anos depois de a Universidade do Distrito Federal ter sido incorporada à Universidade do Brasil pelo decreto nº 5.515/1935. Brzezinski (2008, p.30) enfatiza que ela surgiu diante das discussões e debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras, “[...] como reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional, sobretudo das ações da ABE, durante Inquérito sobre o Ensino Universitário e as Conferências Brasileiras de Educação”.

Desde aquela data o estatuto teórico da pedagogia tem sofrido impasses e reflexos em termos de identidade e perfil do pedagogo. No decorrer da estruturação do curso no Brasil o papel do profissional pedagogo esteve indefinido entre generalista ou especialista; professor ou especialista em conteúdos, bacharel ou licenciado, técnico em educação ou docente. A identidade do curso de Pedagogia sempre fez parte do contexto de debates e indefinições políticas próprias do campo da educação e acabou por confundir-se com o tema qualidade da educação, ou seja, se a história do curso é marcada profundamente pela indefinição de sua identidade, as dimensões de sua qualidade também não ficam delineadas nos documentos oficiais, nem nas discussões que o constituíram ao longo dos sessenta anos de sua existência.

Dessa forma, convém ser analisada, conforme afirma Brzezinski (2008, p. 44), a identidade dos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil:

[...] O bacharel em pedagogia se formava **técnico em educação**, cuja função no mercado nunca foi precisamente definida. [...] primeiramente concentravam-se os estudos nos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico do curso de didática. [...] O bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da pedagogia.

O curso foi criado como bacharelado e tinha a duração de três anos, podendo ser complementado para obtenção do título de licenciado pela frequência ao curso de Didática,

com duração de mais um ano. Quanto à sua estrutura curricular, Saviani (2008, p. 39) aponta que era constituído pelas seguintes disciplinas:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; administração escolar.

3º ano: psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Como se vê, há uma forte presença no curso dos “fundamentos da educação” e de disciplinas voltadas à gestão da educação, o que o caracteriza como bacharelado. Nota-se a pouca presença de disciplinas voltadas ao domínio das metodologias de ensino, que deveriam ser objeto de estudo do curso de Didática. E não o eram, porque, segundo o autor, o pedagogo precisava cursar na licenciatura apenas as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, visto que as demais que compunham o currículo do curso haviam sido cursadas no bacharelado.

Assim, é possível inferir que a preocupação de Anísio Teixeira, em 1935, de criar um curso voltado à formação de professores, com domínio das técnicas de ensino, não se traduziu no currículo do curso de Pedagogia, o que permite aduzir que a questão da qualidade da formação era diferenciada nos dois projetos em razão da função atribuída ao curso: para o primeiro, o objetivo era a formação do professor, ao passo que no segundo a ênfase recaía sobre a formação do técnico, o que, evidentemente, demonstra perfil diferenciado de qualidade acadêmica.

Sobre a concepção que orientou a criação do curso de Pedagogia, Saviani (2008, p. 38) registra que era diferenciada tanto do curso defendido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP quando da Universidade do Distrito Federal. Assim explica: “Enquanto nesta a formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratório, naqueles separa-se o profissional do cientista, deslocando-se o eixo das atividades universitárias para a formação profissional”.

Quanto à função do curso, também comentam Sheibe e Aguiar (1999, p. 223).

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, após concluído o curso de

didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar, mediante concurso, o cargo de técnico de educação do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, sua principal área de atuação era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que para nele lecionar bastava ter diploma de ensino superior. Assim, o mercado de trabalho para o pedagogo era um tanto difuso, ou seja, criou-se um curso sem elementos que pudessem caracterizar esse novo profissional.

Para Brzezinski (2008), o problema colocado ao curso é em relação à especificidade do seu conteúdo e à identidade do seu profissional, sem contar com as inúmeras regulamentações que sofreu ao longo do tempo e que causaram a sua desvalorização, pois, de acordo com a autora,

[...] a cultura instalada no curso de pedagogia conferia ao pedagogo um estigma determinante de falta de identidade de acordo com os padrões da época, uma vez que o Técnico em Educação nunca teve um lugar definido no mercado de trabalho e o professor primário que tinha espaço de atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, a rigor, não era preparado neste curso. (p. 213)

O esquema 3+1 foi mantido em atuação durante duas décadas, ou seja, da década de 1940, salvo com uns ajustes, até 1969. Essa ausência de regulamentações pode ser explicada pela permanência da Escola Nova como concepção orientadora da educação no Brasil, já que, embora rivalizasse com a Pedagogia Tradicional desde a década de 1930, o que se expressou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e mais tarde, em 1959, com o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados e a Campanha em Defesa da Escola Pública, e conviveu com o surgimento da Pedagogia Libertadora, ambas não foram suficientes para provocar alterações significativas na concepção dos cursos de licenciatura.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61) o Conselho Federal de Educação, segundo suas atribuições, colocou em prática a fixação de um currículo mínimo de formação de professores nos cursos superiores e o curso de Pedagogia teve sua regulamentação definida então pelo parecer do CFE nº 251/62, que foi elaborado pelo professor Valnir Chagas.

Nessa época existiam duas correntes contrárias em relação ao curso de Pedagogia: uma que defendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra que defendia a existência do curso. Silva (1999, p.36) explica que “a idéia da extinção provinha da acusação

de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar a nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação”. Não houve vencedores entre as partes, pois o relator Valnir Chagas deu razão às duas correntes contrárias, já que reconhecia a procedência da polêmica, mas preferiu manter a mesma formulação, postergando a definição da identidade para discussões futuras.

Assim, formulou o parecer CFE n. 251/1962, no qual fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, que ficou assim definido: “[...] consistia de sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pela IES” (BRZEZINSKI, 2008, p. 213). Já a lista das opcionais, segundo Saviani (2008, p. 43), incluía disciplinas como biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Assim, até 1961 o curso de Pedagogia permaneceu voltado à formação de técnicos educacionais, não aos professores das séries iniciais, exceto a formação nas disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (curso Normal), configuração essa reforçada pelo parecer 251/1962. Para as licenciaturas foi aprovado o parecer 252/1962, que legislava sobre a formação do professor. “Continuava, portanto, a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos” (BRZEZINSKI, 2008, p. 57). A regulamentação do esquema “3+1”, portanto, deixava de vigorar. Em relação à qualidade da formação do pedagogo e dos licenciados em geral, tais pareceres evitam qualquer referência.

A segunda reformulação significativa do curso de Pedagogia ocorreu por meio do Parecer nº 252/69, pelo qual o Conselho Federal de Educação (CFE) regulamentou uma nova concepção para o curso, que deveria formar especialistas através das habilitações, criando-se, assim, a perspectiva de novas habilitações, como orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção educacional. Assim, a identidade do curso de Pedagogia estava ligada à de professores para o ensino normal e à de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas.

Se desde a década de 1930 a influência da Escola Nova se fez sentir na área da educação e, especialmente, do curso de Pedagogia, o contexto do fim da década de 1960 viu-

se marcado pela reorientação pedagógica implementada pelo regime militar, que assumiu a Pedagogia Tecnicista como orientadora das ações governamentais.

Brzezinski (2008, p. 70) esclarece que, segundo o conselheiro Chagas, para a formação desses especialistas o curso de Pedagogia deveria oferecer uma diversidade de habilitações. “Para justificar essa diversidade, o parecerista assegura que a profissão que corresponde ao setor é única – a de professor da Escola Normal que por natureza, não só admite como exige „modalidades“ diferentes de capacitação, a partir de uma base comum”. Segundo o autor, tal parecer provocou uma inversão da situação vivida pelo curso até então. A partir de 1962, o pedagogo era identificado como um profissional que reduzia a educação à sua dimensão técnica, mas ele pode ser considerado como o mais importante diante da definição do mercado de trabalho do pedagogo.

Sobre as consequências da reorientação pedagógica do regime militar com a adoção da pedagogia tecnicista, comenta Saviani (2008, p. 89-90):

Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei nº 5540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer nº 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei nº 5692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da pedagogia tecnicista.

Se até então os documentos legais não fazem menção à questão da qualidade dos cursos de formação dos professores, a partir da década de 1960 os parâmetros de qualidade da educação passam a ser confundidos com a qualidade empresarial, subordinando-a à lógica do mercado. Para o autor (2008, p. 51), “a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos”. Saviani a denomina de “concepção reprodutivista de educação”, cuja síntese está contida na frase do autor quando trata das funções esperadas para os novos especialistas em educação formados pelo curso de Pedagogia: “Cabe ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade” (p. 51).

Na década de 1970, algumas das ideias de Valnir Chagas elaboradas em 1962 foram relembradas quando ele propôs ao Conselho Federal de Educação a reestruturação dos cursos superiores de formação para o magistério. A partir disso iniciou-se o processo de redefinições, que, segundo Brzezinski (2008), foram elaboradas as indicações do Conselho Federal de Educação de nº 67/75 e 70/76, que discutiram sobre os estudos superiores de educação e o preparo de especialista em educação. Em seguida, foram propostas mais duas indicações, a de nº 68/75, redefinindo a formação pedagógica das licenciaturas, e a de nº 71/76, regulamentando a formação superior de professores para Educação Especial, e deveria ainda regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, incluindo também a pré-escola.

O conselheiro Chagas chegou próximo de efetivar a formação dos professores para as séries iniciais no ensino superior e de formar o especialista em educação no futuro apenas na pós-graduação, mestrado ou doutorado. Todavia, segundo Silva (2003), em nenhum momento o conselheiro faz referência à figura do pedagogo e ao curso de Pedagogia, mesmo porque passou a chamá-lo de “licenciaturas das áreas pedagógicas”. Em razão dessas mudanças, os educadores viam uma grande ameaça tanto para a extinção do curso quanto para a profissão do pedagogo.

[...] A extinção do Curso de Pedagogia encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. Essa razão assenta-se na quase inexistência, até essa época, de estudos teóricos que tratassem a pedagogia como ciência unitária [...] (BRZEZINSKI, 2008, p.82).

O professor Valnir, em razão dessa possível extinção, fez aflorar novas ideias sobre o desenvolvimento do curso de Pedagogia e a identidade do pedagogo; assim, iniciou-se um novo processo de redefinições do curso.

A partir da década de 1980, várias experiências foram realizadas com sucesso no âmbito da pedagogia, dentre as quais está o pioneirismo das universidades federais, favorecendo a adoção do princípio da base comum nacional de formação de professores, a docência.

Novas habilitações passaram a integrar os currículos da Pedagogia, pois visava formar o professor de alfabetização, o professor da pré-escola, o professor do ensino especial, o professor dos anos iniciais de escolarização, entre outras (BRZEZINSKI, 2008). Essa nova base de formação de professores foi implantada em 1983 pela Comissão Nacional dos Cursos

de Formação do Educador (Conarcfe), logo após se transformando em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope).

Conforme Silva (2003, p. 85), em 1996 foi estabelecida no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões, recriando, assim, a identidade do pedagogo, isto é, a formação deste profissional desloca-se para o cotidiano da escola. A autora esclarece da seguinte forma o curso de Pedagogia a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

[...] 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).

Em 1999 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 7 de agosto de 2000, substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente, com isso retoma-se as discussões frente as funções do curso de Pedagogia como licenciatura, mas um tanto desqualificado.

A autora (2003, p. 86) enfatiza ainda que em 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.

O MEC e a Anfope formularam um novo documento, intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”. De acordo com Silva (2003), o documento “indica o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superiores são as universidades e

suas faculdades/centros de educação”. A autora considera que a *docência* é a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.

Quanto às áreas de atuação, a ANFOPE especifica as seguintes: educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação para portadores de necessidades especiais, curso normal), educação profissional, educação-não formal, educação indígena, educação a distância. Quanto aos eixos norteadores da “base comum nacional”, a ANFOPE define os seguintes: sólida formação teórica, unidade entre teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre formação inicial e continuada. (SILVA, 2003, p. 80).

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 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:

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, DCNP, 2006, p. 01).

A docência, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não é entendida no sentido restrito de ministrar aulas, mas articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, conforme se pode constatar no art. 4º:

Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das tarefas próprias do setor de educação;
II- Planejamento, execução coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares; (BRASIL, Resolução CNE/CP n. 01/2006).

O campo de atuação deste profissional prevê que as atividades docentes compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino tanto em contextos

escolares como nos não escolares. Conforme Libâneo (2006), o pedagogo pode participar “na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação e difusão do conhecimento educacional”.

Segundo a resolução, para obter a formação profissional em Licenciatura em Pedagogia o estudante deverá ingressar no ensino superior, frequentando 3.200 horas de trabalho acadêmico, distribuídas em 2.800 horas dedicadas a assistir aulas, seminários, pesquisas e consultas à biblioteca. Dentre essas 300 horas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Ensino Fundamental, 100 horas serão dedicadas às atividades teórico-práticas, como extensão e iniciação científica. Dessa forma, Libâneo (2006, p. 64) considera que

[...] se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito a lógica e a clareza do raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor [...].

O processo de formação de pedagogos no Brasil passa por uma sobrecarga no currículo, bem como a ausência de conteúdos específicos para cada área. Libâneo (2006) acredita que é difícil que um curso com 3.200 horas possa formar profissionais com tantas especificidades, ou seja, professores, gestores, pesquisadores, especialistas, dentre outros. O autor esclarece que, “para se atingir qualidade de formação, ou se forma bem um professor ou se forma bem um especialista, devendo prever-se, portanto, dois percursos curriculares entre si, porém distintos”.

Os parâmetros de tal qualidade da formação do pedagogo também não se encontram claramente formulados nas diretrizes curriculares. Há, entretanto, alguns princípios que permitem aduzi-los, conforme constam em alguns dos seus artigos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.** (Grifos nossos).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I - atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

X - demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.** (Grifos nossos) (BRASIL, DCNP, 2006).

O documento, nos aspectos destacados, parece apontar para a necessidade de superação da ideia de qualidade da educação ligada ao mercado de trabalho, mas vinculada ao compromisso e à responsabilidade social do pedagogo como exigência deste início de século e, especialmente, a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que coloca a superação da marginalização e das diferenças sociais, políticas e econômicas como condição essencial ao país.

2.2 A educação superior no estado de Santa Catarina e o curso de Pedagogia

A educação superior no estado de Santa Catarina ocorreu, inicialmente, com a criação da Faculdade de Direito, em 1932, na cidade de Florianópolis. Organizada, inicialmente, como instituto livre, esta faculdade foi oficializada em 1935. Na Faculdade de Direito nasceu a ideia da criação de uma universidade que reunisse todas as faculdades já existentes na capital do estado. Assim, no mês de dezembro de 1960 foi criada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pela reunião de faculdades já existentes, ou seja, de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências Econômicas, Serviço Social e Escola de Engenharia Industrial, sendo oficialmente instalada em 12 de março de 1962 (UFSC, 2009).

A segunda instituição criada no estado de Santa Catarina foi a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). No mês de maio de 1965 ocorreu o seu reconhecimento como unidade mantida pela Fundação Educacional de Santa Catarina (Fesc), para coordenar as atividades das unidades de ensino superior existentes na época, ou seja, a Faculdade de Educação³ e Escola Superior de Administração e Gerência⁴, em Florianópolis, e a Faculdade

³ A Faculdade de Educação (Faed), marco inicial da Udesc, foi criada pela lei nº 3191- art. 176, em 08 de maio de 1963, e é considerada a primeira Faculdade de Educação do Brasil. Em 1973, o reitor em exercício da UDESC encaminhou ao presidente do Conselho Estadual de Educação pedido de autorização para o funcionamento dos seguintes cursos: Pedagogia, Biblioteconomia e Documentação e Estudos Sociais com habilitação em Educação Moral e Cívica, em nível de 1º grau. (Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/modules.php?name=Conteudo&pid=25>. Acesso em: 8 fev. 2009).

de Engenharia⁵, em Joinville (ACAFE, 1999). Atualmente, com abrangência em todo o estado de Santa Catarina, a Udesc está presente em vários municípios catarinenses por meio de uma estrutura multi-*campi*.

Criada e implantada nessas duas universidades públicas, a educação superior se expande no território do estado de Santa Catarina pela constituição das instituições fundacionais, a partir dos primeiros anos da década de 1970. Assim, essa expansão se insere no contexto do desenvolvimento das instituições de ensino superior nas décadas 1970 e 1980, planejado e estruturado com base nas mudanças propostas pela Reforma Universitária de 1968⁶.

Durante essas duas décadas foram criadas várias fundações nas diferentes regiões do estado de Santa Catarina⁷. Essa expansão regionalizada da educação superior foi tema do I CRES - Colóquio sobre Regionalização do Ensino Superior, realizado em Florianópolis nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 1968, cujos participantes concluíram que “a regionalização do ensino superior em todas as áreas do Estado, é processo irrefreável, necessário ao desenvolvimento pleno de Santa Catarina e, portanto, válido em todas as suas nuances.” (ESTUDO..., 1971, p. 112).

Nesse processo de planejamento da expansão, nos dias 29 e 30 de junho de 1970, a UDESC, uma das entidades chamadas a participar do plano de expansão da educação

⁴ No dia 16 de outubro de 1964 foi sancionada pelo Governo do Estado a lei nº 3.530/64, criando a Fundação Escola Superior de Administração e Gerência, mais tarde transformada em ESAG. Em 11 de maio de 1965, em uma casa antiga localizada na rua Visconde de Ouro Preto, em frente à Praça Getúlio Vargas, instalou-se a ESAG. Atualmente oferece o curso de graduação em Administração Empresarial e Administração em Serviços Públicos nas cidades de Florianópolis e Balneário Camboriú. (Disponível em: http://www.udesc.br/make_page.php?id=23. Acesso em: 8 fev. 2009).

⁵ A Faculdade de Engenharia de Joinville (FEJ) foi criada pelo governo do Estado de Santa Catarina, em 9 de outubro de 1956, por meio da lei nº 1520/56, que instituiu um curso de Engenharia, a ser implantado no interior do estado. Foi a primeira tentativa da interiorização do ensino superior, tradicionalmente restrito às capitais dos estados. (Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/instituicao/>. Acesso em: 8 fev. 2009).

⁶ Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior. Esta lei foi concebida dentro do acordo MEC-Usaid. As disposições desta lei foram revogadas pelo art. 92 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

⁷ As instituições fundacionais criadas por lei municipal a partir do início da década de 1970 no estado de Santa Catarina constituíram a partir de 1974 a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). Atualmente fazem parte desta associação as seguintes universidades e centros universitários: Udesc, Furb, UnC, Unerj, Unesc, Unibave, Unidavi, Unifebe, Uniplac, Unisul, Univali, Univille, Unochapecó, Unoesc, USJ e Bom Jesus-IELUSC.

(Disponível em: <http://www.acafe.org.br/new/index.php?endereço=conteudo/institucional/memoria.php>. Acesso em: 4 fev. 2009)

superior, promoveu na cidade de Lages o II CRES, cujo documento final apontou as seguintes regiões geoeeducacionais para fins de instalação da educação superior: Grande Florianópolis, Norte – Nordeste, Sul Litorâneo, Bacia do Itajaí, Planalto de Lages, Bacia do Rio do Peixe e Oeste.

De certa forma, esse movimento organizado para a expansão da educação superior no estado de Santa Catarina se insere nas determinações para organização e funcionamento do ensino superior explicitadas na Reforma Universitária de 1968. É importante salientar que nessa época a sociedade brasileira vivenciava um período ditatorial marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por meio de inúmeras leis que forneceriam um aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do Poder Executivo ao Legislativo.

Diante desse sistema educacional mantido ao longo período da ditadura militar instaurada no Brasil com o golpe de 1964, a educação superior em Santa Catarina avançou em razão de várias iniciativas de caráter comunitário. Em março de 1964 foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, que se tornou no ano de 1968 a Fundação Regional de Blumenau (Furb). No mesmo ano, no mês de novembro, seria a vez da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina, vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior (Imes), que em 1992 se transformaria na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Ainda no ano de 1964, foi iniciada mobilização na cidade de Itajaí para a criação do ensino superior, sendo instalada a Sociedade Itajaiense de Ensino Superior (Sies), que sofreu várias alterações nas décadas de 1960 e 1970, originando, no ano de 1970, a Fundação de Ensino do Pólo Geoeeducacional do Vale do Itajaí (Fepevi), que se transformaria em 1989 na Fundação Universidade do Vale de Itajaí (Univali).

Como mencionado anteriormente, em maio de 1965, também inicialmente uma fundação, hoje uma autarquia, foi criada a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), considerada a única instituição realmente pública estadual se for analisado que a sua manutenção é da responsabilidade do Estado catarinense.

No ano seguinte, 1966, foi criada a Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (Fedavi), com sede na cidade de Rio do Sul, transformando-se em 2001 na Universidade da Região do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) e, em 2008, no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). Em 1967, em Joinville foi criada a Fundação Joinvilense de Ensino (Fundaje), que sofreu várias alterações (Func, Furj) até o ano de 1995, quando se originou a Universidade da Região de Joinville (Univille). Neste mesmo

ano (1967), a cidade de Criciúma se mobilizou e criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, transformando-se no ano seguinte na Fundação Educacional de Criciúma (Fucri), mantenedora de várias faculdades que foram criadas e que em 1997 constituíram a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

Ainda na década de 1960 e início da de 1970, a região Oeste de Santa Catarina iniciou mobilização para criação da educação superior e no ano de 1968 foi criada, em Joaçaba, a Fundação Universitária do Oeste de Santa Catarina (Fuoc), em 1971, em Chapecó, a Fundação do Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) e em 1972, na cidade de Videira, a Fundação Empresarial e Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (Femarp). Após duas décadas de atuação isolada, essas três instituições desencadearam em 1991 o processo de sua unificação com o objetivo de se transformar em universidade. A essas três instituições juntaram-se duas extensões que a Fundeste criara na década de 1980, ou seja, a Fundação Educacional do Extremo Oeste (Funesco), em São Miguel do Oeste, e a Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani (Femai), em Xanxerê. A unificação dessas cinco instituições fundacionais gerou em 1995 a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

Nesse movimento de expansão da educação superior no estado de Santa Catarina, na década de 1970 surgiram outras instituições fundacionais. Em 1970, em Canoinhas, foi criada a Fundação das Escolas do Planalto Norte Catarinense (Funploc). Em 1971, foram criadas a Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (Fearp), em Caçador, e a Fundação Universitária do Norte Catarinense (Funorte), em Mafra. Em 1976 foram criadas mais duas instituições, ou seja, a Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (Feauc), em Concórdia, e a Fundação Educacional do Planalto Central Catarinense (Feplac), em Curitiba. Após quase vinte anos de atividades, essas cinco instituições se unificaram e criaram a Universidade do Contestado (UnC), reconhecida no ano de 1997.

Ainda na década de 1970 foram criadas outras quatro instituições fundacionais no estado de Santa Catarina. Em 1973 foi criada a Fundação Educacional Regional Jaguareense (Ferj) em Jaraguá do Sul, que após algumas alterações se transformou no Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj) em 2000. Nesse mesmo ano, em Lages foi instituída a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (Uniplac), oriunda de uma iniciativa que se deu no ano de 1959 e que se transformou em universidade em 1999. Ainda em 1973, a cidade de Brusque criou sua instituição fundacional, denominada de Fundação Educacional de Brusque (Febe), que em 2003 se transformou no Centro Universitário de Brusque (Unifebe). Por fim, em 1974, foi criada a Fundação Educacional Barriga Verde (Febave), que está sediada em

Orleans, na região sul do estado e que a partir de 2004 se transformou no Centro Universitário Barriga Verde (Unibave).

Mais recentemente, em 2002, o Campus de Chapecó desmembrou-se da Unoesc e constituiu-se numa universidade, credenciando-se como Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) junto ao Conselho Estadual de Educação. Para isso, foi resgatada a Fundação do Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) como mantenedora, que tinha sido criada no ano de 1971 e que se juntou com outras fundações (Fuoc e Femarp) em 1995 para a criação da Unoesc. A Unochapecó é uma instituição que incorpora e espelha a dimensão da história e as dinâmicas de construção da região Oeste Catarinense. Nasceu na década de 1970 como Fundeste, para atender às demandas regionais, num movimento de interiorização da educação superior; acompanhou o panorama da educação catarinense, da superação das faculdades e sua transformação em universidade.

Por último, em 2005 foi criada na cidade de São José a Fundação Educacional de São José, que passou a manter o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), visto como a primeira instituição pública municipal do estado de Santa Catarina, que oferece ensino público gratuito.

Ao procurar objetivar uma análise desse processo de expansão da educação superior no estado de Santa Catarina por meio da criação de diferentes instituições públicas e fundacionais, é possível destacar que, desde a década de 1960, uma única universidade pública federal, concentrada na capital, e várias fundações públicas e comunitárias com estrutura multi-*campi* vêm se responsabilizando pela educação superior catarinense.

A constituição dessas instituições de educação superior vem respondendo às exigências do crescimento social e às particularidades do desenvolvimento socioeconômico das diferentes regiões que compõem o território do estado de Santa Catarina. Essas instituições fundacionais são comunitárias, de criação do poder público no âmbito dos municípios, ou seja, são instituições do Estado. Por estatuto, o governo dessas instituições é feito por conselhos compostos por representantes da sociedade organizada e sua manutenção, predominantemente, é feita por recursos provenientes dos pagamentos dos serviços educacionais ofertados aos estudantes.

De acordo com a Associação Catarinense das Fundações Educacionais⁸, o modelo catarinense de ensino superior traz as características de organização da sociedade local, forjada pelo: a) forte espírito comunitário; b) invulgar capacidade de reação as adversidades; c) busca de soluções próprias, a partir de iniciativas individuais ou de grupos organizados em função de interesses locais, grupais ou setoriais; d) capacidade de antecipação às decisões governamentais (ACAFE, s.d.).

O estado de Santa Catarina, ao criar, predominantemente, as instituições fundacionais comunitárias, desonerou-se dos encargos desse nível de ensino na década de 1960, ensaiando, desde então, um padrão de educação superior que se expandiu fortemente na década de 1990, num sinal antecipado da afirmação das políticas segundo ideologias liberais num tempo de forte responsabilização do Estado.

Nesse movimento intenso de expansão da educação superior em Santa Catarina, os cursos de formação de professores são considerados os grandes protagonistas da constituição das duas universidades públicas e das instituições fundacionais comunitárias. O curso de Pedagogia foi implantado em todas as instituições que foram constituídas, sendo em muitas delas o primeiro curso que entrou em funcionamento. A Tabela 1 apresenta dados referentes à implantação do curso de Pedagogia no estado catarinense.

Tabela 1 – Cursos de Pedagogia implantados em Santa Catarina nas universidades públicas e instituições fundacionais a partir da década de 1960. Ano de 2009.

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de início do funcionamento do Curso de Pedagogia	Modalidade
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Pública Federal	Florianópolis	19/01/1959	Presencial
Udesc - Universidade do Estado de Santa Catarina	Pública Estadual Fundacional	Florianópolis	01/03/1964	Presencial
Furb – Universidade Regional de Blumenau	Pública Municipal Fundacional	Blumenau	25/05/1968	Presencial

⁸ A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) entidade sem fins lucrativos foi criada em 1974 pelos presidentes das fundações constituídas por lei municipal e da fundação criada pelo Estado com a missão de promover a integração dos esforços de consolidação das instituições de ensino superior por elas mantidas, de executar atividades de suporte técnico-operacional e de representá-las junto aos órgãos dos governos estadual e federal. Tem a missão de desenvolver o ensino, ciência, tecnologia e inovação pelo compartilhamento de ações e competências para assegurar o fortalecimento das IES associadas em prol da educação superior em Santa Catarina.

(Disponível em: <http://www.acafe.org.br/new/index.php>, Acesso em: 27 jan. 2009).

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de início do funcionamento do Curso de Pedagogia	Modalidade
Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina	Pública Municipal Fundacional	Araranguá	19/02/1992	Presencial
		Içara	22/02/1999	Presencial
		Imbituba	22/02/1990	Presencial
		Braço do Norte	03/08/1998	Presencial
		Tubarão	26/02/1970	Presencial
		Tubarão	01/07/2006	EaD
Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense	Pública Municipal Fundacional	Criciúma	18/02/970	Presencial
UnC - Universidade do Contestado	Privada Comunitária Fundacional	Caçador	12/07/1972	Presencial
		Concórdia	03/03/1989	Presencial
		Curitibanos	27/02/1995	Presencial
		Rio Negrinho	22/02/1999	Presencial
		Fraiburgo	04/03/1992	Presencial
		Canoinhas	01/03/1986	Presencial
Unerj – Centro Universitário de Jaraguá do Sul	Privada Comunitária Fundacional	Jaraguá do Sul	29/01/1988	Presencial
Unibave – Centro Universitário Barriga Verde	Privada Filantrópica Fundacional	Orleans	13/09/1999	Presencial
Unochapecó - Universidade Comunitária Regional de Chapecó	Privada Filantrópica Fundacional	Chapecó	13/03/1972	Presencial
Univille – Universidade da Região de Joinville	Privada Comunitária Fundacional	Joinville	02/03/1996	Presencial
		São Francisco do Sul	11/04/2005	Presencial
Unoesc - Universidade do Oeste de Santa Catarina	Privada Filantrópica Fundacional	Joaçaba	02/08/1976	Presencial
		São Miguel D'Oeste	01/08/1988	Presencial
		Xanxerê	01/08/1990	Presencial
		Capinzal	18/09/1998	Presencial
		Maravilha	01/03/1999	Presencial
		Fraiburgo	01/08/2008	Presencial
		Videira	01/03/1990	Presencial
Unifebe - Centro Universitário de Brusque	Privada Comunitária Fundacional	Brusque	02/03/1987	Presencial
Unidavi – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí)	Privada Filantrópica Fundacional	Rio do Sul	31/07/1989	Presencial
Uniplac - Universidade do Planalto Catarinense	Privada Comunitária Fundacional	Lages	15/07/2001	Presencial
Univali – Universidade do Vale do Itajaí	Privada Filantrópica Fundacional	Biguaçu	01/03/2000	Presencial
		Tijucas	09/03/1990	Presencial
		Piçarras	12/02/1998	Presencial
		Itajaí	01/03/1965	Presencial
		Balneário de Camboriú	1º semestre de 2001	Presencial
		São José	22/02/1999	Presencial

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de início do funcionamento do Curso de Pedagogia	Modalidade
Centro Universitário Municipal de São José - USJ	Pública municipal	São José	01/08/2005	Presencial

Fonte: o autor (2009) produzido com base em dados disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2009.

O predomínio de duas universidades públicas e de instituições fundacionais comunitárias no desenvolvimento da educação superior do estado de Santa Catarina é incontestável. Essas instituições fundacionais representaram 66,31% das matrículas realizadas na educação superior no ano de 2006⁹, o curso de Pedagogia está presente.

A UFSC foi a primeira instituição a implantar o curso de Pedagogia. Em janeiro de 1960, a denominada Faculdade Catarinense de Filosofia foi autorizada para o funcionamento dos cursos de Pedagogia e Didática, representando o início dos cursos de licenciatura no estado. “[...] O Curso de Pedagogia foi criado com a finalidade de formar professores para atuar no ensino médio, nas escolas normais, além de formar profissionais para o desempenho de tarefas não docentes da atividade educacional (SHEIBE; DANIEL, 2002, p. 24). Já o curso de Didática destinou-se à formação pedagógica dos bacharéis de outros cursos de graduação para a obtenção do título de licenciado. Em março de 1960 foi iniciado o primeiro curso de Pedagogia no estado, com oito alunos matriculados, e o curso de Didática, com 48 alunos bacharéis oriundos de cursos de graduação da referida faculdade (SHEIBE; DANIEL, 2002).

Na Udesc, o curso de pedagogia iniciou no dia 1º de março de 1964, na Faculdade de Educação, que foi criada pela Assembléia Legislativa do Estado. As aulas ocorreram no

⁹ Esta tabela demonstra a participação das instituições fundacionais que formam a Associação Catarinense das Fundações Educacionais nas matrículas de cursos de graduação no estado de Santa Catarina

Instituição	2002		2003		2004		2005		2006	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
UFSC	18.632	10,9	18.710	10,7	18.949	9,8	18.852	9,2	21.589	10,44
Acafe	122.612	71,6	121.002	68,9	139.267	72,1	143.153	70,4	137.131	66,31
IES Privadas	30.000	17,5	36.000	20,5	35.127	18,1	41.598	20,4	48.069	23,25
Totais	171.244	100,0	175.716	100,0	193.343	100,0	199.814	100,0	206.789	100,0

Fonte: Boletim Estatístico ACAFE – 2006

Programa Integrado de Planejamento - UFSC – 2006

Secretaria Geral da Ampesc – 2006.

Disponível em:

http://www.acafe.org.br/new/index.php?endereço=boletim/indicadores/participacao_acafe.htm. Acesso em: 13 mar. 2009.

período noturno, no prédio que abrigava o Instituto Estadual de Educação, onde atualmente se localiza a Faculdade de Educação da Udesc (SHEIBE; DANIEL, 2002).

Desse início da década de 1960 até 1964, a sociedade brasileira conviveu com um período de transição política, ou seja, a passagem de um delicado processo democrático, que iniciou depois da Segunda Guerra Mundial, para outro governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964. Objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista dessa época, a educação assumiu a função de treinamento de técnicos em larga escala com a finalidade de transformar as forças produtivas e dinamizar a economia vigente (BRZEZINSKI, 1996). Trata-se da “[...] etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. Esses investimentos deflagraram uma política de desenvolvimento de recursos humanos, informada, notadamente, pelos aportes teóricos da teoria do capital humano¹⁰ e da modernização” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Esses princípios se intensificaram na década de 1970, e a educação se transformou em treinamento. Cada vez mais o modo de produção capitalista do Brasil exigia mão de obra qualificada para a produção do lucro; para isso, foi necessário “democratizar” as oportunidades educacionais, emergindo, então, os primeiros sinais do projeto de reforma das universidades brasileiras, que deveriam se tornar centros de formação de profissionais necessários para a conjuntura vigente (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse contexto econômico-social capitalista, o curso de Pedagogia expandiu-se com mais intensidade no território do estado de Santa Catarina. Na década de 1970, mais oito instituições passaram a oferecer o curso de pedagogia e, na década de 1980, foram mais seis instituições, sendo uma privada e as demais fundacionais comunitárias. Os dados coletados no Inep demonstram que, ao final da década de 1980, Santa Catarina já contava com treze instituições ofertando dezoito cursos de Pedagogia.

¹⁰ Theodor Schütz é considerado um dos pioneiros da divulgação da teoria do capital humano. Em 1960, após vários anos de uma grande pesquisa em escala mundial desenvolvida pela Unesco e por ele coordenada, Schütz constatou que, quanto maior a riqueza de um país, maior o nível de instrução de sua população e melhor, consequentemente, a sua situação de ensino. Este argumento foi duramente criticado por Frigotto (1986), que esclarece: a teoria do capital humano, por apresentar um viés empiricista e por sua construção pautar-se num referencial epistemológico nitidamente positivista, constrói-se dentro de um modelo de análise que não consegue visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais. Considera os fatores isoladamente e busca na sua somatória, a complexidade dos fatores explicativos de uma totalidade maior. Para maior aprofundamento sobre este tema, ler FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

Essa expansão se insere no contexto do desenvolvimento das instituições de ensino superior nas décadas 1970 e 1980, planejado e estruturado de acordo com as mudanças propostas pela Reforma Universitária de 1968¹¹. É bom salientar que somente após essa reforma, a expansão da educação superior em Santa Catarina, e nela o curso de Pedagogia, ocorreu de forma mais intensa, propiciando a implantação desse curso em outros municípios catarinenses.

Para compreender melhor a organização do curso de Pedagogia que estava sendo oferecido em Santa Catarina nas décadas de 1970 e 1980, é preciso analisar alguns aspectos da lei 5.540/1968. Conhecida como a Lei da Reforma Universitária, a sua aprovação provocou mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, no curso de Pedagogia. A entrada em vigor desta lei ensejou uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, ou seja, a resolução CFE n. 2/69, que fixou os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso (SAVIANI, 2008). O art. 1º dessa resolução traduz muito bem a finalidade do curso de Pedagogia que estava sendo implantado em várias instituições do estado de Santa Catarina:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL, CFE apud SAVIANI, 2008, p. 45).

O art. 3º enumera de forma detalhada as habilitações e especifica as matérias que eram exigidas para cada uma. Eram oito habilitações possíveis de serem oferecidas no curso de Pedagogia, sendo cinco para escolas de primeiro e segundo graus: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, e mais três somente para escolas de primeiro grau: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A escolha da(s) habilitação(ões) que eram oferecidas se devia tão somente às exigências do mercado de trabalho (SAVIANI, 2008).

¹¹ Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior. Esta lei foi concebida dentro do acordo MEC-Usaid. As disposições desta lei foram revogadas pelo artigo 92 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Essa regulamentação do curso de pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio CFE e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até para além da aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, só sendo formalmente alterada com as novas diretrizes curriculares nacionais homologadas em 10 de abril de 2006 (SAVIANI, 2008, p. 49).

No estado de Santa Catarina, essa regulamentação se manteve por muitos anos. Para Scheibe e Durli (2005) o curso de Pedagogia, ao ser criado em Santa Catarina, formava docentes para atuar nos cursos normais, assim como formava os técnicos educacionais. Logo no início de sua expansão, como consequência do movimento de interiorização da educação superior no estado, sua finalidade principal era a formação de especialistas, por meio das diferentes habilitações que eram oferecidas. A partir da década de 1970, os cursos oferecidos passaram também a formar docentes para as primeiras séries do ensino de 1º grau.

No final da década de 1970 e início da de 1980, professores e estudantes se organizaram para controlar o processo de reforma dos cursos de formação de professores no Brasil, por meio de movimentos que perduram até os nossos dias (SILVA, 2003). “A partir de 1980, engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história” (BRZEZINSKI, 1996).

Concretamente, emergiram desses movimentos duas ideias-força. A primeira entende que a docência deve ser o eixo sobre o qual deve se apoiar a formação do professor e, nessa direção, o curso de Pedagogia passou a ser organizado com a finalidade de formar professores para atuar na habilitação Magistério, em nível de 2º grau e nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia direciona-se à “base comum nacional”, vista como princípio que deveria orientar a organização dos cursos de formação de professores em todo país (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, em Santa Catarina as instituições passaram a adotar essas ideias-força, extinguindo as habilitações denominadas “tradicionais”, ou seja, os especialistas em assuntos educacionais. Novas habilitações foram implantadas com a finalidade de formar o professor de alfabetização, o professor da pré-escola, da educação especial, dos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras (BRZEZINSKI, 2008).

No entanto, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que introduziu alguns indicadores visando à formação de profissionais para a educação básica. Novamente, então, a identidade do curso de Pedagogia foi envolvida ao

serem introduzidos nesta lei os Institutos Superiores de Educação como locais de formação docente da educação básica, incluindo a manutenção do curso normal superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, provocando, assim, questionamentos quanto à função do curso de Pedagogia (SILVA, 2003).

Para Sheibe e Daros (2002), a introdução do Curso Normal Superior e dos Institutos Superiores de Educação na LDBEN de 1996, como local destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, provocou importante polêmica, pois atingiu diretamente os cursos de Pedagogia existentes, que já vinham formando para esse segmento da educação básica.

No ano de 1999, diante da forma e abrangência das ações de resistência organizadas, essa questão se tornou ainda mais polêmica com a publicação da resolução 01/99, seguida de decreto presidencial (n. 3.276/99), que determinou serem os Cursos Normais Superiores a única forma de formação desses professores. Em agosto de 2000, esse decreto foi revogado pelo decreto (n. 3.554/00), que substituiu um único item, ou seja, a formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental deixa de ser feita “exclusivamente” e passa a ser feita “preferencialmente” em cursos normais superiores (SILVA, 2003).

Nesse contexto, no estado de Santa Catarina algumas instituições privadas são criadas, e nelas são oferecidos cursos normais superiores. Essas instituições surgem num momento de forte expansão da educação superior privada, em razão de iniciativas isoladas. A Tabela 2 apresenta alguns dados dos cursos normais superiores criados em Santa Catarina no final da década de 1990 e início da de 2000.

Tabela 2 – Cursos normais superiores criados no estado de Santa Catarina em instituições privadas. Ano de 2009.

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de criação da	Data de início do funcionamento do Curso	Modalidade
Instituto Cenequista Fayal de Ensino Superior – Ifês	Privada - filantrópica	Itajaí	26/05/2000	19/08/2003	Presencial (em extinção)
Instituto Superior de Educação Avantis – Avantis	Privada - particular	Balneário de Camboriú	08/09/2003	29/09/2003	Presencial
Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – Inesa	Privada - particular	Joinville	15/12/2003	01/03/2005	Presencial (em extinção)

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de criação da	Data de início do funcionamento do Curso	Modalidade
Faculdade Metropolitana de Guaramirim – Fameg	Privada - particular	Guaramirim	23/07/2001	25/07/2002	Presencial
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniaselvi	Privada - particular	Indaial	16/11/1998	22/02/1999	Presencial
	Privada - particular	Indaial	16/11/1998	01/12/2005	EaD
Faculdade de Itapiranga – SEI/FAI	Privada - particular	Itapiranga	23/07/2001	17/02/2003	Presencial (em extinção)

FONTE: o autor (2009) produzido com base em dados disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2009.

Segundo os dados constantes na tabela, obtidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, três desses cursos já se encontram em estado de extinção; outros três ainda não constam com tal condição de funcionamento. Nessa mesma época, algumas dessas instituições (Ifes, Inesa, Uniasselvi e SEI/FAI), assim como outras criadas com a mesma natureza jurídica, ou seja, privada – particular em sentido estrito, optaram por oferecer o curso de Pedagogia, conjuntamente com o Normal Superior. A Tabela 3 apresenta dados dessa trajetória histórica mais recente de criação de cursos de Pedagogia no estado catarinense.

Tabela 3 – Cursos de Pedagogia implantados no estado de Santa Catarina em instituições privadas. Ano de 2009.

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de início do funcionamento do Curso de Pedagogia	Modalidade
Faculdade Sinergia – Sinergia	Privada - particular	Navegantes	25/01/2002	Presencial
Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior – Ifes	Privada - filantrópica	Itajaí	19/08/2003	Presencial
Faculdade Guilherme Guimbala – FGG	Privada - Particular	Joinville	01/06/1973	Presencial
Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – Inesa	Privada - particular	Joinville	12/02/2007	Presencial
Instituto Superior de Educação de Santa Catarina – Isesc	Privada - particular	Joinville	02/03//2007	Presencial
Instituto Superior Tupy - Ist – IST	Privada - filantrópica	Joinville	05/02/2007	Presencial

Instituição	Natureza Jurídica	Município	Data de início do funcionamento do Curso de Pedagogia	Modalidade
Instituto de Ensino Superior da Grande Florianópolis – IESGF	Privada - particular	São José	05/02/2009	Presencial
Instituto Santa Catarina de Educação e Cultura – Iscec	Privada - particular	São José	05/02/2009	Presencial
Faculdade Anita Garibaldi – Faag	Privada - particular	São José	01/03/2005	Presencial
Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis - FCSF	Privada - particular	Florianópolis	21/02/2005	Presencial
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi	Privada - particular	Indaial	01/10/2006	Educação a Distância
<u>Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas - Facisa – Celer</u>	Privada - particular	Xaxim	22/02/2007	Presencial
Faculdade de Itapiranga – SEI/FAI	Privada - particular	Itapiranga	09/02/2007	Presencial
Faculdades Integradas Facvest – Facvest	Privada - particular	Lages	07/08/2000	Presencial

FONTE: o autor (2009) produzido com base em dados disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2009.

Na tabela é possível constatar que, com exceção do curso de Pedagogia da Faculdade Guilherme Guimbala (FGG), os demais foram criados a partir do ano 2000. O cenário desse novo século que se inicia para o curso de Pedagogia é marcado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Após várias idas e vindas, em abril de 2006 o MEC homologou a redação definitiva e o Conselho Nacional de Educação baixou a resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2005, publicada no *Diário Oficial da União* de 16 de maio de 2006 (SAVIANI, 2008).

Para Brzezinski (2008, p. 219-220),

[...] Com a implementação das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia (DCNP), acompanhada e avaliada pelos educadores engajados no movimento em forma de entidades e associações, são esperadas mudanças no processo de formação, na cultura organizacional das instituições formadoras, no campo de atuação do pedagogo e na configuração da identidade da Pedagogia e do pedagogo.

Em síntese, o pedagogo que ingressar no curso de Pedagogia a partir do ano de 2007 e que concluir este curso no ano de 2010 será um docente formado em curso de licenciatura

para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso de ensino médio, na modalidade Normal, e em curso de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, as tradicionais e mais recentes habilitações foram extintas, a base comum nacional – formação para a docência foi mantida e foi ampliado o campo de exercício profissional, podendo o pedagogo atuar também em espaços de educação não escolares (BRZEZINSKI, 2008).

Diante dessas alterações, os cursos de Pedagogia oferecidos atualmente no estado de Santa Catarina nas instituições públicas, fundacionais comunitárias e privadas, seguem os princípios instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O desafio a ser enfrentado reside em colocar em prática o significado de docência explicitada nas referidas diretrizes, segundo as quais o ato de dar aulas deve se articular à pesquisa e à gestão. A formação do pedagogo não deve se esgotar na docência; deve ser preparado para outras dimensões do trabalho pedagógico.

2.3 A vez da região Oeste Catarinense

O curso de Pedagogia foi implantado na região Oeste Catarinense no mês de março de 1972, marcando a instalação da educação superior nesta região. Esse acontecimento fez parte da dinâmica de interiorização da oferta da educação superior no estado de Santa Catarina, iniciada em 1964 com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau.

Para compreender melhor esse processo, é importante destacar que a organização da educação superior no estado de Santa Catarina, quando de sua implantação, fugiu do padrão dos demais estados. Prevaleceram uma, ou algumas poucas instituições federais e, em alguns estados, também estaduais, e uma extensa rede de estabelecimentos criados e mantidos pela iniciativa privada.

Na região Oeste Catarinense, assim como nas demais regiões do estado, a educação superior foi (e está sendo) construída em razão de iniciativas da população regional, que conceberam uma instituição de ensino superior a partir da constituição de uma fundação. Em 1970 foi iniciado um período marcado por uma movimentação pró-ensino superior. Esse movimento, coordenado pelo então secretário dos Negócios do Oeste e com a participação

decisiva do bispo da Igreja Católica, além de assessorias de lideranças regionais, resultou na realização de uma assembleia geral (no dia 4 de junho de 1970) envolvendo 37 municípios da região Oeste e Extremo-Oeste de Santa Catarina.

Nesse ato foi instituída a Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste, conforme ata publicada no *Diário Oficial de SC* em 12 de janeiro de 1971. Na instalação desta fundação, 33 municípios da região oeste se declararam co-mantenedores (BELLANI, 1997).

A Carta Estatutária da Fundeste, publicada no *Diário Oficial do Estado* em 18/12/1970 e registrada no 1º Distrito da Comarca de Chapecó em 17 de junho de 1971, expressa a forma como essa fundação foi organizada, suas finalidades, constituição, patrimônio e recursos, regime financeiro, administrativo e sua estrutura, unidades e subunidades universitárias, presidência, conselho universitário, conselho curador, etc., e suas respectivas atribuições. Ficam bem claras suas finalidades (cap. III) como órgão executivo, de pesquisa, estudos e levantamentos, de planejamento, de coordenação (ROSSETTO, 1995).

Para Rossetto (1995, p. 11),

[...] a origem da Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE enquadra-se nas características gerais daquilo que constitui a origem de quase todas as Instituições Isoladas de Ensino Superior, nascidas durante a vigência do mito de crescimento Nacional, denominado “Milagre Brasileiro” [...]. É comum caracterizar o fenômeno da multiplicação dessas instituições, no período mencionado, com o jargão ideológico difundido ao longo do período: “interiorização” e “democratização” do ensino superior.

Criada legalmente, a Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) celebrou convênios com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que cadastrava e fiscalizava as unidades isoladas de educação superior, mantidas pelo poder público municipal. Em decorrência desses convênios, em 1971 e 1972 foram realizados vários estudos com a finalidade de implantar a educação superior na cidade de Chapecó.

Os estudos, concluídos em janeiro de 1971, caracterizavam os aspectos fisiográficos, humanos e econômicos do estado e da região Oeste; definiram Chapecó como polo social, cultural e econômico da região e, em suas conclusões, previram a escola a ser criada, o suporte administrativo e financeiro da instituição, seu corpo docente, sua localização e as condições físicas existentes ou a prover. Em seus anexos constavam os Estatutos da Fundeste e o Anteprojeto de Regimento Interno da Faculdade de Ciências e Pedagogia do Oeste de Santa Catarina.

Tendo em vista a insuficiente “formação profissional do magistério catarinense, especialmente para o ensino primário e médio”, o estudo recomendou iniciar com a criação de uma Faculdade de Ciências e Pedagogia, projetando as Licenciaturas de 1º Ciclo (Curtas) nas áreas de Estudos Sociais e Ciências, Licenciaturas de 2º Ciclo (Plenas) em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia. O curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia foi instituído com o objetivo de formar o professor para o Ensino Normal, o administrador educacional e o inspetor escolar. Ainda em 1971 foram desenvolvidas várias ações visando à instalação do curso de Pedagogia: seleção dos professores pela Udesc, revisão dos estatutos da fundação, realização de eleições da nova diretoria, aquisição de área de terra para construção dos prédios, entre outras.

Nessa época, a precariedade da formação dos professores do estado de Santa Catarina era mais grave ainda nas regiões do Oeste e Extremo-Oeste. Dos 832 professores de nível médio em atuação nessas regiões, apenas 4,5% eram habilitados para o exercício do magistério. Nesse contexto foi instalado o primeiro curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia¹² na região Oeste de Santa Catarina.

Para dar condições ao desenvolvimento desse curso, em 1972 foi instalada oficialmente a Faculdade de Ciências da Educação (Facie), representando o coroamento de esforços despendidos pela população da região. “Em que pese ser apenas um curso, e este ligado à área da educação, era a oportunidade de muitos jovens, especificamente os professores normalistas, de buscarem seu aprimoramento em sua região quanto ao ensino sistematizado e científico” (BELLANI, 1997, p. 55).

O processo solicitando autorização para funcionamento da Faculdade de Ciências da Educação, com o curso de Pedagogia, elaborado com base no Estudo de Viabilidade Técnica e Financeira, foi assinado em 15 de outubro de 1971 pelo presidente da Comissão Organizadora, Plínio Arlindo De Nês, e pelo diretor de Implantação, professor Altamiro de Moraes Matos, e encaminhado ao Conselho Estadual de Educação. A Facie foi autorizada a funcionar com o curso de Pedagogia – Professor do Ensino Normal e Administrador Escolar pelo parecer nº 262/71 – CEE/SC, de 7 de dezembro de 1971, e decreto presidencial nº 69.970, de 19 de janeiro de 1972.

¹² A Fundeste obteve a autorização do Conselho Estadual para a realização do primeiro vestibular (para o curso de Pedagogia), o qual aconteceu em dezembro de 1971, com início das atividades no primeiro semestre de 1972. Em dezembro também aconteceu a constituição jurídica da Fundeste, por meio da lei municipal de Chapecó nº 141, de 6 de dezembro de 1971 (IOP, Reni. **Curso de Pedagogia**: origem e trajetória. Chapecó, Unoesc, 1997 (texto impresso)).

Em novembro de 1971, a Fundeste, representada pelo seu diretor implantador, prof. Altamiro de Moraes Matos, celebrou convênio com a Udesc para a realização do primeiro concurso vestibular de ingresso no curso de Pedagogia, com 80 vagas, distribuídas nos turnos vespertino e noturno. Noventa e cinco candidatos se inscreveram, sendo a quase totalidade professores normalistas da rede pública estadual, com anos de experiência profissional. As provas foram realizadas no dia 18 de fevereiro de 1972 no prédio do Seminário Diocesano, sede da Fundeste, com a presença de 89 candidatos. No mesmo dia da realização do vestibular a comissão publicou lista com os resultados (BELLANI, 1997).

Constituído o Conselho Deliberativo, nomeado o diretor implantador e contratado o corpo docente, composto de 11 professores, a Fundeste foi instalada oficialmente em 21 de fevereiro de 1972. Em 13 de março do mesmo ano iniciaram-se as atividades no curso de Pedagogia, com todas as vagas preenchidas distribuídas em duas turmas: uma no turno vespertino e outra no noturno.

Com o término da etapa do vestibular, iniciaram-se as atividades da FACIE no mês de fevereiro/72. [...] A primeira reunião pedagógica realizada pela Direção da FACIE/FUNDESTE, com o colegiado dos professores, aconteceu no dia 21 de fevereiro de 1972. Necessário se faz registrar que os dirigentes da FUNDESTE objetivavam: a valorização do ser humano, como agente da história e responsáveis pelas mudanças que o Brasil necessita. Como, também, o aperfeiçoamento de lideranças (BELLANI, 1997, p. 68-9).

Fiel aos princípios apontados pelo Estudo de Viabilidade Técnica e Financeira, que apontava a necessidade de se observarem as reais necessidades da região e se rejeitar a hipótese de criação de faculdades – prestígio (UDESC/FUNDESTE, 1971), a Fundeste, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado, ministrou em 1972/73 três cursos de licenciatura curta nas áreas de Língua Nacional, Matemática e Estudos Sociais, cujos diplomas foram expedidos pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Antes de formar a primeira turma do curso de Pedagogia, o decreto presidencial nº 73.625, de 12 de fevereiro de 1974, com base no Parecer nº 231/73/CEE-SC, criou o Centro de Ensino Superior (CES), ente acadêmico da Fundeste que congregava as atividades de ensino e, mais tarde, de extensão e pesquisa. O mesmo decreto autorizou o funcionamento dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Estudos Sociais, cancelou a autorização da Facie e passou o curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia por ela ministrada à responsabilidade do Centro de Ensino Superior.

Pode-se dizer que o ano de 1974 representou, para a FUNDESTE, sem dúvida, o início das primeiras alterações, não só estatutárias e regimentais, mas também estruturais. Essas mudanças [...] constitui-se em mais um desafio no aspecto didático-pedagógico, e, sobretudo, pelo aumento do quadro de matrículas em decorrência da implantação de novos cursos, e do aumento do quadro de funcionários e professores (BELLANI, 1997, p. 92).

Nesse contexto, o curso de Pedagogia, com as habilitações Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Administração Escolar de 1º e 2º graus (nomenclatura adotada em decorrência da lei 5.692/71), foi reconhecido em 1977 pelo parecer nº 1.193/77/CFE e decreto presidencial nº 79.855, de 23 de junho de 1977. No reconhecimento, uma montanha de papéis constituía o processo, mais de 50 kg, que foi levado para Brasília (BELLANI, 1997). Gradativamente, foram implantadas novas habilitações do curso de Pedagogia. Em 1979 foram instituídas as habilitações em Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional, ambas reconhecidas pela portaria ministerial nº 636, de 22 de dezembro de 1980.

Em 1985, a Fundeste iniciou o processo de expansão de seus cursos de graduação para outras cidades-polo da região Oeste catarinense. Em 1985, transferiu 50 vagas do curso de Administração para a Funesc de São Miguel do Oeste e, em 1987, 50 vagas do curso de Ciências Contábeis para a Femai de Xanxerê. A transferência de vagas do curso de Pedagogia ocorreu no período de 1989 e 1990, para São Miguel do Oeste e Xanxerê, respectivamente. Com a transferência de todas as vagas do seu curso de Pedagogia, a Fundeste suspendeu o concurso vestibular na sede _ Chapecó _ a partir do segundo semestre de 1989 até o segundo semestre de 1991.

O curso de Pedagogia foi retomado em Chapecó em 1992, com a inclusão da habilitação em séries iniciais do ensino de 1º grau, já reconhecida, em decorrência do processo de remanejamento de vagas entre os cursos dos Centros de Ensino Superior de Chapecó, Joaçaba e Videira, que se integraram para constituir a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A proposta de remanejamento de vagas integrou o projeto de autorização da Unoesc. O processo foi aprovado em separado pelo Conselho Federal de Educação pelo parecer nº 539/91 e homologado pelo ministro da Educação em seu despacho de 4 de novembro de 1991. A habilitação Educação Pré-Escolar do curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia da Unoesc – Campus de Chapecó foi autorizada em 1995 e reconhecida pela resolução nº 37/97/CEE/SC.

Com o objetivo de contribuir na formação de professores em nível superior para as séries iniciais do ensino fundamental na região Noroeste do estado de Santa Catarina, distante de centros que oferecem o curso de Pedagogia, a Unoesc – Campus de Chapecó, a partir de 1996, passou a oferecê-lo na cidade de São Lourenço do Oeste, com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com três ingressos anuais. Como o curso vinha apresentando uma demanda crescente e, mediante o parecer favorável da Comissão de Avaliação nomeada pela reitoria, foram autorizadas mais 50 vagas anuais, por um período de quatro anos, a partir de 2000, para as habilitações Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Com o mesmo objetivo foram autorizadas 100 vagas para serem oferecidas na cidade de Xaxim no ano de 2000, em regime regular, oferecendo as habilitações em séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

A extensão da área de abrangência da Unoesc – Campus de Chapecó, com a consequente dificuldade de acesso a cursos oferecidos em regime regular, e as exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, no que diz respeito à formação de docentes para atuar na Educação Básica, motivaram a ampliação de 350 vagas do curso de Pedagogia – habilitações em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil para serem oferecidas na sede do *campus*, em regime especial, no período 1997 a 2001/1, conforme as resoluções nº 44/97 e 35/99 do Conselho Universitário.

Durante o ano de 2001 o colegiado do curso fez uma revisão da matriz curricular das habilitações em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Infantil e, a partir de 2002, passou a ofertar 100 vagas anuais, sendo uma turma na habilitação em Educação Infantil e outra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No segundo semestre de 2003 passou a oferecer a habilitação em Educação Especial na sede do *campus*, em regime especial, tendo ingressado naquele período uma turma. No final de 2003 a Unochapecó abriu processo seletivo para o curso de Educação Especial, porém não houve demanda suficiente para formar nova turma.

O cenário nacional e regional passou por modificações a partir de 2004 com a proliferação de cursos de Pedagogia e Normal Superior na modalidade semipresencial e a distância por instituições de ensino superior antes localizadas geograficamente em outros estados. Além disso, foram criadas outras instituições de ensino superior com sede na própria região, o que ocasionou a redução da demanda pelo curso de Pedagogia na Unochapecó.

Diante dessas constatações, pode-se afirmar que as histórias e os contextos do curso de Pedagogia da Unochapecó são definidores do seu projeto, percorrendo uma trajetória similar

em termos de impactos das políticas educacionais. Atravessou a reconstrução democrática do país e está incluído na reconfiguração do estado decorrente do fenômeno da globalização. Contando com uma tradição de 37 anos, vem atuando na formação de professores da região Oeste Catarinense, consolidando-se como um curso de formação inicial com credibilidade junto aos estudantes e egressos, portanto, como referência na região.

O percurso de produção deste capítulo mostrou que a trajetória da educação superior e do curso de Pedagogia no Brasil, no estado de Santa Catarina e na região Oeste Catarinense, desde a década de 1930 até os dias atuais, foi marcada pela criação e expansão de inúmeros cursos em instituições isoladas. Em Santa Catarina, os cursos criados foram gradativamente agregados em fundações educacionais universitárias voltadas, prioritariamente, para o ensino e raramente com condições para o desenvolvimento da produção do conhecimento e da pesquisa. Assim como no restante do país, predominou a tendência recorrente de reduzir a formação inicial de pedagogo a uma formação pragmática de domínio das habilidades técnicas, atendendo, assim, a uma profissionalização apropriada ao movimento desenvolvimentista em andamento no estado.

Chegando a uma tentativa de síntese, notadamente no estado de Santa Catarina, a expansão e a interiorização do curso de Pedagogia ocorreram no interior do movimento de privatização de educação superior, por meio da institucionalização do sistema fundacional, mantido ao mesmo tempo pelos alunos, pelo governo do estado e pelas prefeituras municipais. Nas instituições públicas, o curso de Pedagogia vem se mantendo historicamente estagnado e o Estado, cada vez mais afastado da formação dos pedagogos. De modo geral, pode-se assegurar que os pedagogos formados em Santa Catarina são distinguidos por uma formação essencialmente caracterizada por um ensino sem pesquisa e fortemente influenciado pela ideologia do desenvolvimentismo.

3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

No capítulo anterior, tendo-se apresentado a trajetória do curso de Pedagogia e, nela, as principais mudanças ocorridas e a interpretação dos parâmetros de qualidade nesse processo de formação, pôde-se chegar às manifestações e preocupações existentes na atualidade com a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos. Parte-se do pressuposto de que essa compreensão é necessária para, posteriormente, examinar impactos que são gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos, que envolve, entre outros aspectos, questões do contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação profissional e carreira profissional.

Para tanto, este capítulo apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira, denominada “Qualidade da educação: complexidade e multidimensionalidade”, são analisados alguns conceitos/definições de qualidade. Ponderando a complexidade do tema, essa conceituação inclui análise de trabalhos desenvolvidos e publicados na literatura acadêmica, envolvendo posições e tendências de autores que vêm pesquisando mais especificamente a temática “qualidade” nos últimos anos. Na segunda parte _ “Qualidade da educação: movimentos/preocupações” _ são examinadas políticas da educação superior, envolvendo a Unesco, OCDE, Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação (2001-2010), Conferência Nacional de Educação (Conae - documento final), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, com a finalidade de identificar possíveis movimentos/preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos.

3.1 Qualidade da educação: complexidade e multidimensionalidade

Existem variadas formas de se explicitar o que se entende por “qualidade da educação”. Suas dimensões e indicadores retratam a complexidade do fenômeno educativo e, ao mesmo tempo, reafirmam a importância de aprofundamento da referida temática. É fundamental ressaltar que a educação superior se articula às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isso quer dizer que a educação superior é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. Dessa forma, a compreensão sobre qualidade da educação superior não se circunscreve aos muros das instituições de ensino superior, universitárias ou não.

[...] A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, envolvendo as condições intra e extra-escolares, bem como, os diferentes atores individuais e institucionais. [...] Implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2005, p. 29).

Nota-se, portanto, que falar da qualidade da educação superior implica, nessa perspectiva, a noção da complexidade e da multidimensionalidade. Essa noção pode representar o cuidado quanto à utilização do termo “qualidade” de modo reducionista, tomando, por exemplo, apenas um aspecto ou dimensão de um contexto como representativo do todo. Notadamente na área educacional, é preciso reconhecer a multidimensionalidade do conceito, ou seja, a qualidade de um curso ou de uma instituição não está somente num aspecto, mas em várias dimensões desses contextos.

Nos últimos anos a literatura educacional passou a destacar preocupações mais direcionadas com a qualidade da educação superior. Dentre outros pesquisadores, Rays (2000, p. 90) apresenta relevante contribuição:

Uma educação de qualidade engloba, na organização de seu processo de desenvolvimento, o passado, o presente e o futuro das necessidades concretas do homem e da sociedade coletiva. Uma educação de qualidade não pode se preocupar com a preparação e reprodução, em série, de trabalhadores [...]. As mudanças educacionais não podem ser exclusivamente de mão de obra qualificada, principalmente quando essa qualificação vai privilegiar apenas o reino da mais-valia.

Num trabalho publicado na revista *E-Curriculum* da PUCSP, Assis e Castanho (2006, p. 12), apoiados em Almeida Junior (2002), definem qualidade da seguinte forma:

Do ponto de vista filosófico, a qualidade, do latim *qualitas* – essência é entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas. Porque afeta as coisas em si mesmas, possui abrangência maior que a quantidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais.

As qualidades possuem graus de intensidade (sadio, mais sadio); por isso, podem ser expressas em número, mas nunca reduzidas a eles.

Por sua vez, os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (FERREIRA, 1975).

O dicionário Houaiss destaca o sentido de qualidade como propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa. Trata-se de característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros. Segundo o autor, numa perspectiva mais filosófica, qualidade é uma categoria fundamental do pensamento que determina as propriedades ou características de alguma realidade, sensível de percepção e que não possa ser mensurada ou geometrizada (HOUAISS, 2009).

Com base nessas contribuições, pode-se dizer que a expressão "qualidade" admite uma variedade de interpretações, ou seja, o significado do termo qualidade inclui diferentes dimensões: aceitação, reprovação, comparação, realidade social, cidadania, inclusão e transformação. Definir qualidade significa pensar de forma abrangente e multidimensional, mas também social e historicamente situado, considerando uma realidade específica e um contexto concreto. Portanto, qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo.

Considerando a sociedade brasileira, essa constatação revela o quadro complexo para o estabelecimento de parâmetros de qualidade no cenário desigual e combinado que caracteriza a educação. Esse cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por um grande número de redes e normas, nem sempre conectadas.

No campo educacional, uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DEMO, 2001).

Rios (2006) adverte que o termo “qualidade” carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom, o que leva a que na maior parte dos documentos educação de qualidade signifique boa educação. Dessa forma, “[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação” (RIOS, 2006, p. 68-9).

Para ampliar essa análise, Demo (2001) entende que qualidade converge com a ideia de bem-feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nesta condição, qualidade é o toque humano na quantidade. O autor refere-se à qualidade como a dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão.

Enguita (1995) enfatiza que, independentemente do seu significado, se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa é, sem dúvida, “qualidade”. Talvez o termo adequado, em relação ao uso *inflacionário* da palavra *qualidade*, não seja a expressão *moda*, e sim, *prioridade*. Realmente, em qualquer lugar onde atualmente se discuta educação, seja entre leigos, seja entre especialistas do assunto, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objeto prioritário.

Diante das manifestações dos autores/pesquisadores analisados até o momento, é possível afirmar que qualidade pode ser entendida como um processo multifacetário, envolvendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa e contextual, sociocultural e política (ISAIA; BOLZAN, 2008). De maneira especial na formação inicial de pedagogos, uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. Nas palavras de Morosini (2008), a concepção de qualidade não é clara: depende a quem é dirigida e por quem é definida. É um construto imbricado ao contexto das sociedades e, conseqüentemente, aos

paradigmas de entendimento da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade.

Prosseguindo na busca de um conceito para qualidade, o Projeto Observatório - Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira (2006) expressa uma síntese significativa quando destaca que qualidade é

[...] um processo e um produto, um registro da memória coletiva de um sistema ou de uma única instituição. É um exercício de reflexão e autorreflexão, de matematização e abstração de indicadores tomados em base concreta. Resultado de um processo interativo envolvendo vários atores de diferentes visões disciplinares para construir um determinado percurso que visa tornar o futuro presente.

Dessa forma, é possível afirmar que a qualidade de um processo educativo não pode ser medida num único momento, ou sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e depois sua conclusão. É importante que se avalie também o processo e se interprete com clareza e seriedade os dados coletados.

Na análise do processo, Morosini (2001) destaca três concepções de qualidade originadas em experiências internacionais e que têm servido de exemplo à realidade brasileira, denominadas de isomorfismo, diversidade e equidade. No isomorfismo, a qualidade é tida como padronização que se reflete em práticas de avaliação, expressas no ranqueamento e em programas de ensino voltados à “empregabilidade” e articulados à lógica de mercado _ tendência forte em algumas áreas do conhecimento. A segunda concepção está ligada ao conceito de diversidade (instituição, curso, região, cultura etc.), buscando não mais a imposição de um padrão único, mas respeito às especificidades. A terceira concepção, relacionada à equidade, vem ganhando espaço em território europeu e reconhece a qualidade segundo uma visão crítico-transformadora de educação.

Na direção da concepção denominada equidade, Libâneo (2006), ao apresentar uma redefinição do conceito de qualidade numa pedagogia emancipatória, enfatiza:

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 90).

Referindo-se à educação superior, Enricone (2005, p. 84) recorre à Conferência Mundial sobre Educação Superior da Unesco (1998) para refletir sobre os seus pressupostos e destaca:

A qualidade do sistema de Educação Superior deve ser avaliada segundo a correspondência entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas fazem. Isto requer visão ética, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo, uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações a longo prazo nas necessidades e finalidades da sociedade, incluindo o respeito, a cultura e a proteção ambiental.

Na mesma direção, Clotet (2008, p. 11-12) sinaliza:

[...] A qualidade da educação superior brasileira pode ser orientada pelos seguintes objetivos: a) reconhecer e pôr em prática quatro processos institucionais: gestão, ensino, pesquisa e extensão; b) fornecer os meios para uma sólida formação científica e humana, integrada ao conhecimento e à prática da cidadania responsável inseparável da solidariedade social; c) esclarecer o iniludível compromisso de toda pessoa com o meio ambiente e com o desenvolvimento humano e social; d) garantir o respeito às identidades culturais; e) preparar para a inserção profissional; f) desenvolver competências como: interagir com as diversas tecnologias, saber trabalhar em equipe, transitar em diferentes línguas e linguagens, resolver conflitos e ser hábil na comunicação; g) propiciar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida.

Chegando-se a uma tentativa de finalização de um conceito, pode-se concluir que a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes sujeitos, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

3.2 Qualidade da educação: movimentos/preocupações

A educação é, ao mesmo tempo, um direito fundamental assegurado pela Constituição e uma tarefa obrigatória do Estado brasileiro. É condição estrutural para que seja oferecida a sociedade igualdade de oportunidades e acesso ao trabalho. Não é mais possível a afirmação de um projeto de nação sem que haja um projeto de educação de qualidade que possa ser

usufruído como direito. Essa exigência se assenta na concepção de que a educação necessita se configurar como de qualidade para todos.

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Dessa forma, o alcance do que se almeja como qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, sujeitos e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social.

3.2.1 Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008

A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe foi realizada de 4 a 6 de junho de 2008, na cidade de Cartagena de Índias, Colômbia, pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caraíbas (Iesalc-Unesco) e Ministério da Educação Nacional da Colômbia, com a colaboração dos governos do Brasil, México, Espanha e da Venezuela.

Essa conferência reuniu aproximadamente 3500 membros da comunidade acadêmica da América Latina e contribuiu para identificar as principais demandas da América Latina e do Caribe com a perspectiva da Conferência Mundial de Educação Superior, que foi realizada no ano 2009. Apresenta ideias que fundamentam e impulsionam a consolidação, expansão e crescente qualidade e pertinência da educação superior na região.

O resultado desse esforço está contido na Declaração da CRES 2008 (IESALC – UNESCO, 2008). O documento é amplo, mas suas proposições podem ser sintetizadas pela necessidade de uma maior integração regional nos campos da investigação científica e da formação de recursos humanos qualificados; a adoção de instrumentos que promovam a inclusão social (de gênero, étnica e dos portadores de necessidades especiais); o crescimento dos sistemas de educação superior em cada país, não apenas em número, mas em formas alternativas, como a educação a distância, capazes de cumprir a missão de democratizar o conhecimento e expandir o número de vagas; o incentivo à cooperação entre os diversos segmentos sociais, destinada à estimular a efetiva transferência do conhecimento para a sociedade; a implementação de efetivos instrumentos de cooperação, a fim de evitar a fuga de capital humano ou de “cérebros” da América Latina e do Caribe (transferência de alunos e profissionais para os países desenvolvidos); o respeito à autonomia universitária e o apoio governamental à educação superior.

Analisando preocupações com a qualidade da educação superior em tais premissas, é possível constatar algumas inquietações com o processo de formação inicial de professores, manifestadas de forma direta e indireta. Essas manifestações se encontram expressas da seguinte maneira:

- Os Estados, as sociedades nacionais e as comunidades acadêmicas devem garantir princípios básicos para a formação dos cidadãos e cidadãs, de forma pertinente e de qualidade. As políticas educacionais nacionais precisam constituir a condição necessária para favorecer o acesso a uma educação superior de qualidade.

- Os Estados da América Latina e do Caribe devem promover as leis e os mecanismos necessários para regular a oferta acadêmica, especialmente a transnacional, em todos os aspectos-chaves de uma educação superior de qualidade.

- Diante das demandas da sociedade para a educação superior, as instituições devem crescer considerando a diversidade, flexibilidade e articulação. Devem garantir o acesso e a permanência em condições equitativas e com qualidade para todos, integrando todos os setores sociais.

- Produzir transformações nos modelos educativos pressupõe formar um maior número de professores que sejam capazes de utilizar o conjunto de modalidades didáticas presenciais ou virtuais, adequadas às necessidades heterogêneas dos estudantes.

- As tecnologias de informação e comunicação devem contar com pessoal idôneo, experiências validadas e um estrito controle da qualidade para ser um recurso positivo de expansão geográfica e temporal do processo ensino-aprendizagem.

- A educação superior deve ter responsabilidade na formação de professores de qualidade para todo o sistema educativo, assim como na consolidação da pesquisa pedagógica e produção de conteúdos educativos.

- A formação e capacitação permanente do corpo docente, assim como as condições laborais e regimes de trabalho, salário e carreira profissional tornam efetiva a qualidade no ensino e na pesquisa.

- A qualidade da educação superior está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. O desenvolvimento das capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas e artísticas com qualidade evidente e rigorosa deve estar vinculado a uma perspectiva de sustentabilidade.

- É indispensável vencer as distâncias entre os campos científicos, técnicos, humanísticos, sociais e artísticos, entendendo a complexidade e a multidimensionalidade dos problemas e favorecendo a transversalidade dos enfoques, o trabalho interdisciplinar e a integralidade da formação.

O balanço dessas manifestações permite visualizar, em termos prospectivos, as demandas e as oportunidades que se colocam à educação superior da região latina e caribenha e das mudanças no contexto global. No que tange à formação de professores, trata-se de indicativos que sugerem a necessidade de articulação, de forma criativa e sustentável, de políticas que reforcem o compromisso social da educação, sua qualidade e pertinência e a autonomia das instituições formadoras.

Essas políticas devem projetar uma formação inicial de professores que incluam todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com as pessoas, induzindo o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens.

Para isso, cabe aos Estados a tarefa de garantir a qualidade da educação e, nela, da formação inicial de professores. A educação é um direito humano e um bem público social, e os Estados devem ser os meios que definem os princípios básicos nos quais se fundamenta a formação dos cidadãos, cuidando para que ela seja de qualidade. Para isso é preciso que os Estados constituam as condições necessárias para favorecer o acesso a uma formação inicial de professores de qualidade, mediante estratégias e ações conseqüentes. Deve obrigar o setor

público e o privado a oferecer uma formação com qualidade e pertinência, razão pela qual os governos devem fortalecer os mecanismos de reconhecimento. Os países devem instituir leis e mecanismos necessários para regular a oferta acadêmica, em todos os aspectos de uma formação de qualidade.

De acordo com os apontamentos dessa conferência, a educação superior deve ter clara responsabilidade na formação de professores para todo o sistema educativo, assim como na consolidação da pesquisa pedagógica e produção de conteúdos educativos. Os Estados devem garantir uma educação de qualidade para todos a partir do início da educação básica até a superior. No processo de formação de professores deve ser considerado o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa de qualidade nos programas de pós-graduação. Nessas ações, é preciso reconhecer o corpo docente, garantindo sua formação, capacitação permanente, adequadas condições laborais e regimes de trabalho, salário e carreira profissional que permitam tornar efetiva a qualidade no ensino e na pesquisa.

Isso exige impulsionar um processo de formação de professores caracterizado pela: a) indagação dos problemas em seus contextos; b) produção social dos conhecimentos; c) trabalho conjunto com as comunidades; d) pesquisa científica e humanística fundada em problemas percebidos, soluções para o desenvolvimento do país ou da região e da população; e) criação de uma consciência cidadã, sustentada nos direitos humanos e na diversidade cultural; f) trabalho de extensão que enriqueça a formação e colabore na identificação de problemas para o desenvolvimento de pesquisas.

Com esses posicionamentos é possível destacar que a Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES 2008 apresenta preocupações com a qualidade, denunciando e anunciando um movimento que inclui relação qualidade da educação e desenvolvimento social, qualidade docente e desenvolvimento de pesquisa, ensino e aprendizagem dos alunos, riscos do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação de qualidade dos professores, como formar um bom professor, desenvolvimento sustentável da sociedade e formação de qualidade, o trabalho interdisciplinar e a integralidade da formação e a melhoria da qualidade, dentre outras manifestações.

A análise da Declaração da CRES 2008 permite perceber que as manifestações apresentadas sugerem um alargamento da concepção de qualidade, que envolve compromissos e comportamentos característicos do ser humano, fundados em diferentes teorias, métodos e juízos de valor. Trata-se, então, de qualidades da educação superior, não de qualidade em um sentido unívoco, capaz de abarcar de maneira simplista um objeto

multifacetado. São contribuições significativas que precisam ser consideradas no delineamento da qualidade, ratificando-se que não se trata de uma qualidade homogeneizada, mas, sim, de várias qualidades que refletem os anseios da sociedade, adequados aos respectivos cenários e a determinadas finalidades por ela estabelecida.

3.2.2 Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social

No documento “Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (UNESCO, 2009), a Unesco destaca preocupações com a qualidade, reveladas em evento que foi realizado de 05 a 08 de julho do ano de 2009 na cidade de Paris - França.

É bom destacar que este comunicado reconhece a relevância da Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998 e leva em consideração os resultados e recomendações de seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucarest e Cairo). Destaca que a educação superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos, sendo força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade.

Da análise desse apontamento é possível perceber movimentos com a qualidade. Esses movimentos são destacados neste trabalho de pesquisa como contribuições que podem promover a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos. Vale a pena, apesar da dimensão, transcrever e analisar as dimensões que seguem:

- A aplicação da modalidade de educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação para ensinar e aprender deve ampliar o acesso a uma educação de qualidade.
- Qualidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação, assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições.
- Critérios de qualidade devem refletir todos os objetivos da educação superior, notavelmente o propósito de cultivar o pensamento crítico e independente nos estudantes e a capacidade de aprender por toda a vida.
- A qualidade do ensino superior requer o reconhecimento da importância de se atrair e reter uma equipe de ensino e pesquisa comprometida, talentosa e qualificada.

- A globalização da educação superior deve beneficiar a todos, proporcionando igualdade de acesso e de sucesso, promovendo a qualidade e respeitando a diversidade cultural, bem como a soberania nacional.

- Maior cooperação regional é desejável nas áreas de reconhecimento de qualificações, garantia de qualidade, governança, pesquisa e inovação.

- Para a qualidade e a integridade do ensino superior, é importante que a equipe de acadêmicos tenha oportunidades de pesquisa e bolsa de estudos.

- A manutenção e o aumento do investimento no ensino superior sustentam a qualidade e a igualdade e promovem a diversificação no fornecimento e nos meios de seu financiamento.

Examinadas de forma conjunta, essas manifestações podem contribuir na construção de dimensões de qualidade no processo de formação inicial de professores. É possível perceber que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida. É preciso que se pondere o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão.

Apontar a modalidade de educação a distância e as tecnologias da informação e comunicação como potencial para ampliar o acesso a uma educação de qualidade requer uma análise mais aprofundada. A utilização de TIC pode ser condição necessária, mas não é suficiente para proporcionar uma educação de qualidade e, do ponto de vista pedagógico, é fundamental o reconhecimento de que as TIC colocam novos desafios para o trabalho dos docentes que atuam no processo de formação inicial de professores.

Outra dimensão desse documento que merece destaque diz respeito à necessidade do cultivo do pensamento crítico e independente nos estudantes e da capacidade de aprender por toda a vida como critério de qualidade. No processo de formação inicial de pedagogos essa dimensão é fundamental e demanda novos desafios, dos quais um é a melhoria da organização do processo ensino-aprendizagem, estruturando atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem inovadoras, que possam dar conta das novas necessidades educacionais dos alunos e professores. Para isso, é preciso estimular a inovação e a diversidade.

Atividades inovadoras não devem ser vistas como uma mudança qualquer. A inovação deve ser concebida como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa. Ao tratar da educação, inovação e professor universitário, Castanho (2000, p. 76) destaca:

Inovação é a ação de mudar, alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com *invenção* (criação de algo que não existia) ou com *descoberta* (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...]. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes.

Para Enricone (2006, p. 43), “[...] a inovação aparece como mudança concreta e delimitada, envolve a idéia de modificação do que existe ou da forma de realizá-la. A inovação implica revisão e transformação e pode incluir a idéia de revisão continuada”.

A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar significa trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar, que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial. “[...] não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente” CUNHA (2001, p. 128).

Como é possível constatar, inovação é um tema multifacetado. Perspectivas são apresentadas, e as abordagens existentes compõem, na realidade, um conjunto heterogêneo, que possibilita concluir o quão vária pode ser a leitura do conceito inovação. Quando se pensa em processo de formação de professor, entretanto, o que se entende pelo termo e como se dá a sua realização, é necessário considerar de antemão um ambiente de formação, de troca de experiências, de aprendizado mútuo e que, fundamentalmente, visa ao desenvolvimento de processos educativos.

Para Lucarelli (2000, p. 63), “uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento”.

Também são de Lucarelli as afirmações de que, para se operar uma inovação, há a necessidade de criar espaços para a problematização e mobilização de teorias e práticas. A articulação empírica e teórica, tanto como processo genuíno de aprendizagem, quanto na aquisição das habilidades complexas da profissão, é elemento significativo como dinamizador de processos para além das rotinas da formação nas didáticas universitárias. Para a autora, o estilo do ensino inovador, fundamentado na tríade sujeito docente/aluno/conteúdo, supõe a modificação do modelo didático e de sua organização de tal maneira que os propósitos, os

conteúdos, as estratégias, os recursos, o papel que desempenha o docente, o papel do aluno e, sobretudo, o sistema de relações entre esses componentes sejam afetados. “[...] A experiência inovadora pressupõe uma relação dinâmica entre teoria e prática, para além da simples relação de aplicação à qual essa última parece destinada na rotina curricular” (LUCARELLI, 2000, p. 64).

O conceito de inovação é, pois, mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma. De forma sintética, é possível anunciar algumas das suas características essenciais. A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o processo pode ser avaliado e requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Esses atributos da inovação pedagógica dependem de ação consciente, planejada e crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente do professor. A implantação de processos educacionais que sejam inovadores requer intencionalidade e clareza de propósitos. Não se trata apenas de mudança de intenções, condutas ou lugares. Supera a ideia de renovação por almejar rupturas que estabelecem novas finalidades educacionais a serviço de mudanças significativas na sociedade.

Aliado ao estímulo à inovação e à diversidade, encontra-se a ideia de inserir no processo formativo dos professores o desenvolvimento de pesquisa, constituindo-se numa atividade do conjunto das propostas que apareceram nos últimos tempos, na tentativa de incrementar a formação inicial de professores. A adoção de ocorrências de pesquisa, ou de iniciação à pesquisa vem sendo recomendada com ênfase pelos autores (DEMO, 1997; LÜDKE, 2001; LÜDKE; CRUZ, 2005; SCHÖN, 1992; ZABALZA, 2004; ZEICHNER, 1993).

Vista pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 como dimensão que proporciona qualidade, a constituição de uma equipe de ensino e pesquisa comprometida, talentosa e qualificada, que proporciona aos alunos oportunidades de pesquisa, significa condição primordial para operacionalizar a dimensão da pesquisa no processo de formação inicial de professores. Para essa tarefa, o maior obstáculo está em “superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor”, e no argumento equivocado de que pesquisa é coisa específica de pós-graduação (DEMO, 1997, p. 10). Outro aspecto a ser enfrentado no

processo de produção de pesquisa é a “primazia do ensino sobre a pesquisa no âmbito das universidades, deixando aos docentes pesquisadores pouca disponibilidade de tempo para a pesquisa e orientação” ALVES-MAZZOTTI (2001, p. 40).

André (2004), ao se debruçar sobre o papel da pesquisa na formação de professores, deixa claro que essa é uma discussão complexa, razão por que a obra registra diferentes posições sobre esse tema e fornece um rico referencial, pois propicia pontes para percorrer os intrincados caminhos da pesquisa, sejam eles: a reflexão x pesquisa, a atuação do professor, a pesquisa como um conceito não consensual, as condições para a sua prática, a integração, necessidade e possibilidade da pesquisa no âmbito do trabalho do professor da escola básica, a explicitação dos pontos de vistas favoráveis ou contrários às questões sobre se deve ou não usar a expressão professor pesquisador/reflexivo; de que professor e/ou pesquisa se fala quando se usa a expressão professor/pesquisador; que condições têm o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas; que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas. Essas são propostas do texto de André (2004, p.55-56) junto com a análise de como “essas idéias vem sendo traduzidas tanto nos cursos ou programas de formação docente quanto na literatura acadêmica e nos textos oficiais”. Um aspecto importante do trabalho do autor, e também apontado por Santos (2004), é assumir a articulação do ensino e pesquisa em vários sentidos, mas também assumir suas diferenças, ter clara a distinção entre um ato pedagógico e um ato de pesquisa, entre uma atividade de ensino e de pesquisa. “Ensino e pesquisa são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes [...] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes”.

3.2.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização econômica internacional composta por 32 países. Define-se como um fórum de países comprometidos com a democracia e a economia de mercado, oferecendo um cenário para comparar experiências políticas, buscando respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e coordenação das políticas nacionais e internacionais de seus membros. A maioria dos membros da OCDE são economias de alta renda com alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e são considerados países desenvolvidos (OECD, 2008).

Com participação e colaboração de 24 países de todo o mundo, entre os anos 2004 e 2008, a OCDE realizou um exame temático sobre o ensino superior. Desse trabalho resultou um relatório final, denominado “O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento”. Trata-se de um estudo comparativo sobre políticas de “educação terciária” que fornece uma investigação internacional aprofundada sobre os diversos aspectos da política de “educação terciária ou ensino superior” – governança, financiamento, garantia de qualidade, igualdade, investigação e inovação, carreira acadêmica, ligações com o mercado de trabalho e internacionalização. Sua preocupação específica diz respeito às políticas que garantem que as capacidades do ensino superior contribuem para os objetivos econômicos e sociais (OCDE, 2008).

Analisando mais atentamente o resumo publicado na língua portuguesa, é possível perceber manifestações com a qualidade da educação superior e, indiretamente, com a formação inicial de professores, as quais merecem ser citadas e analisadas.

- O reconhecimento geral de que o ensino superior é um fator importante de competitividade econômica no contexto de uma economia mundial cada vez mais dependente do conhecimento tornou a elevada qualidade do ensino superior mais importante que nunca.

- Reformas importantes estão sendo implementadas nos sistemas de ensino superior para incentivar as instituições a serem mais sensíveis às necessidades da sociedade e da economia. Espera-se que a educação terciária contribua para a igualdade, garanta a qualidade e que seja eficaz.

- O desenvolvimento de sistemas oficiais de garantia de qualidade é uma das tendências mais significativas que afetaram os sistemas de ensino superior nas últimas décadas. Desde o início da década de 1980, a qualidade tornou-se um tema central nas políticas do ensino superior.

- Na gestão do ensino superior, a maioria dos países enfrenta o desafio de aumentar as taxas de participação no ensino superior e, simultaneamente, melhorar a qualidade e alcançar um nível sustentável de apoio financeiro.

- Há muitos países que se encontram numa fase de transição de um foco na quantidade para uma maior ênfase da qualidade, coerência e igualdade do ensino superior.

Para vencer esses desafios, neste resumo a OECD sugere uma série de opções políticas. Para atingir o objetivo de garantir e melhorar a qualidade da educação superior, os países devem:

- Elaborar um quadro de garantia de qualidade compatível com os objetivos do ensino superior;
- Desenvolver uma forte cultura de qualidade no sistema e realçar mais a qualidade interna dos mecanismos de garantia de qualidade;
- Assegurar que a avaliação externa da garantia de qualidade tenha uma função de aconselhamento à medida que o sistema ganha maturidade, mas manter componentes externas fortes nalguns contextos;
- Alinhar os processos de garantia de qualidade aos perfis próprios de cada instituição de ensino superior;
- Evitar a fragmentação da estrutura dos organismos de garantia de qualidade (OCDE, 2008, p. 4).

Apesar de existirem importantes diferenças e tradições nos 24 países que participaram nesse exame, algumas prioridades políticas são compartilhadas. De todas as sugestões de políticas para a educação superior, uma merece destaque neste trabalho de pesquisa, que diz respeito à necessidade de se colocar ênfase na qualidade.

Seguindo orientações da OCDE, para criar um compromisso nacional de qualidade é importante definir o objetivo do sistema de garantia de qualidade e que as expectativas estejam alinhadas com a estratégia de ensino superior. Um sistema de garantia de qualidade bem coordenado deverá conduzir a que

[...] todos os alunos recebam educação de qualidade e relevante; o sistema global contribua para o desenvolvimento econômico e social do país; as atividades das instituições de ensino superior aumentem a igualdade de acesso e os resultados; a garantia de qualidade contribua para a melhoria da coordenação e integração de todo o sistema terciário.

Nos apontamentos do relatório final “O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento”, é possível perceber inquietações sobre a qualidade da educação superior que convergem para um conceito de qualidade vinculado à definição dos objetivos da educação superior. Se os objetivos são consistentes, atendem às aspirações da formação da pessoa humana e aos anseios da sociedade, constituem-se em suportes para uma educação com qualidade. Os cursos e demais atividades de uma instituição de ensino superior terão qualidade se conseguirem estimular a criação cultural e o desenvolvimento econômico e social do país. A qualidade da educação está atrelada a um projeto de desenvolvimento social, que pode assumir características distintas no tempo e no espaço.

O fundamento das práticas de qualidade nos projetos e processos de educação superior é garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar

os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem.

A qualidade da educação superior para a OCDE é referenciada quando são abordadas a regulação das políticas educacionais, a universalização (quantidade x qualidade), a expansão e a política de avaliação da educação superior, a acessibilidade, a relação qualidade da educação e crescimento econômico, dentre outras manifestações direcionadas a questões específicas, e não menos relevantes, que necessitam ser consideradas quando se busca analisar a qualidade do processo de formação inicial de professores.

3.2.4 Constituição Federal do Brasil (1988)

O capítulo III da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 trata da Educação, da Cultura e do Desporto (BRASIL, 1988). No art. 206 da seção I são apresentados os princípios do ensino, dos quais um é a “garantia de padrão de qualidade”.

Com esse princípio, a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino. Essa incorporação não estabeleceu de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para julgamento. Diante disso, cabe uma reflexão sobre alguns aspectos do padrão de qualidade, considerando a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação ao ensino.

No art. 211 a Constituição declara que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Tratando mais especificamente da qualidade, no mesmo artigo, o par. 1º dispõe que “a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.”

Nesse artigo, a Constituição destaca a responsabilidade do Estado pela garantia do padrão mínimo de qualidade do ensino por meio da assistência técnica e financeira. Tomando o pressuposto da diversidade de expectativas da sociedade em relação ao ensino, o financiamento da educação pelo Estado deveria ser feito considerando o que é preciso gastar para uma qualidade de ensino especificada. Como as escolas têm demandas distintas, as

fórmulas utilizadas para a distribuição dos recursos disponíveis devem levar em consideração diferentes formas de distribuição, tendo como resultado custos também diferenciados.

Nessa direção, o art. 212 da Constituição define as obrigações do financiamento em educação pelas esferas do Estado brasileiro, determinando que cabe à União aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. No par. 3º desse art. constata-se: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”.

Até esse momento, ao tratar da qualidade, a Constituição vincula a garantia do padrão de qualidade com os investimentos/financiamento que o Estado deve garantir. Sem dúvidas, essa manifestação é fundamental e pode assegurar qualidade em outras dimensões que estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem da educação brasileira e, neles, na formação inicial de professores.

No art. 214, a Constituição enfatiza a necessidade do Plano Nacional de Educação, que deve ter duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Ao se referir ao plano, a Constituição afirma que deve erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; desenvolver a promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

De certa forma, na Constituição Federal do Brasil são encontradas duas grandes manifestações com a qualidade da educação de forma generalizada: numa, define as obrigações com investimentos na educação que deve ter cada esfera que constitui o Estado brasileiro e associa esses ordenamentos dos investimentos à garantia de padrão de qualidade ensino; noutra, a Constituição destaca o Plano Nacional de Educação como instrumento necessário para a definição de políticas a vários desafios, incluindo a melhoria da qualidade do ensino.

3.2.5 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a lei orgânica e geral da educação brasileira que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. No decorrer do seu texto é possível destacar ocorrências diretas e indiretas que traduzem preocupações com a qualidade da educação, como apontado a seguir (BRASIL, 1996).

Iniciando pelo art. 3º, a LDBEN estabelece os princípios que devem orientar o ensino, dos quais um é a garantia de padrão de qualidade. Como princípio, esta manifestação é fundamental quando se está refletindo sobre as abordagens que são atribuídas ao conceito do termo qualidade.

No título III, que trata do “Direito à Educação e do Dever de Educar”, o art. 4º explicita que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Neste artigo a LDBEN remete ao Estado a responsabilidade (como dever) pela garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino, apontando a necessidade do estabelecimento de relação entre a quantidade de insumos para o desenvolvimento do ensino em cada aluno.

Além disso, consta no art. 9º que a União incumbir-se-á de: “[...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Neste artigo surge manifestação do Estado como entidade reguladora da educação, vinculando a avaliação como instrumento que pode melhorar a qualidade de ensino. Dessa forma, a qualidade e melhoria do ensino estão intrinsecamente ligadas à identificação e atenção sobre a política de avaliação institucional.

Para tratar especificamente da educação superior, a LDBEN dispõe do capítulo IV (art. 43 ao art. 57). O art. 43 trata da finalidade da educação, conforme segue abaixo:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ao procurar objetivar uma análise deste artigo da atual LDBEN, é possível destacar que apresenta o sentido de intenção ou cumprimento de intenção como propósito e meta na direção de um horizonte maior ou mais amplo, carregado de fundamentação filosófica. Pode-se dizer que a educação superior se caracteriza pelo esforço para atender os alunos, proporcionando seu desenvolvimento como ser humano e instrumentalizando-os para o trabalho, que é o seu meio de sobrevivência, bem como para o exercício da cidadania, que é o meio de sobrevivência da sociedade organizada (ARAÚJO, 2000).

Neste capítulo IV, importante manifestação sobre a qualidade é apontada no art. 47, que trata mais especificamente da duração do ano letivo, o qual deve ter, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Neste artigo, o par. 4º menciona que as instituições de educação superior poderão oferecer no período noturno cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas. Para análise desse parágrafo torna-se necessário mencionar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse programa foi estabelecido pelo decreto n. 6.096, de 24/04/2007, com a finalidade de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Como diretrizes, aponta a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, bem como a “revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”, dentre outros itens (art. 2º).

Com essa medida, o governo busca cumprir o cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação, lei 10.172, de 09/01/2001, em relação à educação superior, que estabelece: até 2011, 30% dos alunos com idade entre 18 e 24 anos devem estar frequentando a educação superior, assim como 40% em instituições públicas. Nas diretrizes desse plano, encontra-se ressaltada a importância da expansão de vagas no período noturno, principalmente nas universidades federais, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que permitam ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade com as mesmas condições disponíveis para os do turno diurno.

3.2.6 Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Trata-se de um plano nacional onde os objetivos e metas nele fixados são da nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município fazem parte constitutiva.

Esse plano está sistematizado em 98 páginas que apresentam as seguintes partes: a) histórico; b) objetivos e metas; c) diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas para os níveis de ensino: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior; d) diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas para as modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; e) magistério da educação básica, onde consta o diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas para a formação de professores e valorização do magistério; f) financiamento e gestão e g) processo de acompanhamento e avaliação do plano.

Analisando essas partes, é possível encontrar manifestações sobre qualidade. Nas prioridades deste plano consta como um dos objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Para isso, considera que os recursos financeiros são limitados e que, para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos, será preciso estabelecer prioridades, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

As prioridades apontadas para melhorar a qualidade da educação brasileira são as seguintes: a) garantir ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a

14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; b) garantir ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram – erradicação do analfabetismo; c) ampliar o atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; d) valorizar os profissionais da educação; e) desenvolver sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino

Como neste capítulo busca-se apontar manifestações existentes na atualidade com a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos, a seguir são analisados aspectos da educação superior e do magistério da educação básica: formação de professores e valorização do magistério, citados no Plano Nacional de Educação, que expressam preocupações com a qualidade.

Inicialmente, é importante destacar que, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, o plano prevê uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população, isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior.

Esse parece ser importante pressuposto para se analisar a qualidade da formação de professores. No plano é citado ainda que a manutenção das atividades típicas das universidades _ ensino, pesquisa e extensão _, que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente, a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade.

Mais especificamente na educação superior, o plano cita que as instituições de ensino superior têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o país à altura das exigências e desafios do século XXI. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que lhes compete, primordialmente, entre outros aspectos, a formação dos profissionais do magistério. O aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, deve ser acompanhado de planejamento da expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação.

O plano destaca ainda:

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.

Nos objetivos e metas apresentados para a educação superior, o plano, ao manifestar preocupações com a qualidade, enfatiza que é necessário: a) institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica; b) instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e, no caso das universidades, também de pesquisa; c) diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade; d) oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias sem fins lucrativos, levando em consideração a avaliação do custo e a qualidade do ensino oferecido.

No que diz respeito ao processo de formação dos professores, o plano ressalta logo no diagnóstico que a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais, somente poderá ser alcançada se for promovida a valorização do magistério, e essa valorização só será obtida se houver uma política global do magistério, envolvendo a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Destaca ainda que empenhos dos sistemas de ensino e das instituições de ensino em formar professores têm sido pouco eficazes para melhorar a qualidade do ensino por meio de formação inicial. Isso se deve ao fato de que muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora quando vão atuar profissionalmente.

Considerando esse contexto, o plano 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, onde 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” (78).

Por fim, considerando que se buscou no Plano Nacional de Educação extrair preocupações com a qualidade da formação inicial de professores, cabe destacar a intenção contida num dos objetivos e metas do processo de formação dos professores e valorização do magistério. Nesse sentido, o plano indica que cabe à União, aos Estados e aos Municípios promover ação conjunta de “[...] avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada” (p. 82). Na meta 8, menciona: “Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (p. 80).

3.2.7 Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010)

A Conferência Nacional de Educação (Conae) foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília – Distrito Federal, tendo como tema central: “Construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”.

A Conae é resultado da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. O processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira desencadeado por esta conferência está traduzido num documento final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade.

No exame que está sendo feito neste capítulo de políticas da educação superior, o Documento Final da Conae (BRASIL, 2010) representa mais um apontamento que indica

movimentos/preocupações com a qualidade da formação inicial de professores e de pedagogos. Construído de forma participativa, este documento anuncia caminhos para a educação brasileira e apresenta deliberações para a formulação e materialização de políticas de Estado na educação, sobretudo, para a construção do novo Plano Nacional de Educação, período 2011-2020, e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

Esse documento mantém a estrutura do documento-referência que serviu de base para as conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e com o documento-base para a etapa nacional da Conae. Mantém a estrutura dos seis eixos temáticos: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos trabalhadores em educação; V – Financiamento da educação e controle social; VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Analisando ocorrências que demonstram preocupações com a qualidade da educação superior e da formação inicial de professores em cada eixo temático, foi possível constatar neste documento inúmeras manifestações.

I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional

Logo no início do primeiro eixo, o documento ressalta: “[...] É dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)” (p. 20).

Ainda considerando a Constituição Brasileira, destaca a importância da cooperação que deve existir entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista assegurar políticas públicas que garantam a oferta de educação escolar com qualidade. Chama a atenção que um dos princípios explícitos no art. 206 da Constituição Federal é a garantia de padrão de qualidade. Na página 23, o documento enfatiza: “[...] faz-se necessário o esforço integrado e colaborativo, a fim de consolidar novas bases na relação entre os entes federados, para garantir o direito à educação e à escola de qualidade social”.

No primeiro eixo ainda consta que a instituição de um sistema nacional de educação, concebido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do

Estado e da sociedade brasileira pela educação, é condição essencial à garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais públicas e privadas em todo o país. “[...] Os planos de educação, em todos os seus âmbitos (municipal, estadual, distrital e federal), devem conter obrigatoriamente diretrizes, metas e estratégias de ação que garantam o acesso à educação de qualidade desde a creche até a pós-graduação” (p. 25).

Associado à necessidade de garantia do acesso à educação de qualidade, o Eixo I destaca que nos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para elevar a qualidade dos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino deve ser incluída a ampliação do financiamento, ou seja, “[...] a valorização e a qualificação da educação implicam, incisivamente, a ampliação do seu financiamento” (p.27).

Esse eixo, ao se referir à qualidade, ressalta ainda que o Sistema Nacional de Educação, sob o regime de colaboração, precisará garantir a unidade no atendimento de qualidade por meio dos mesmos parâmetros, nas diversas instituições públicas, sejam federais, estaduais, do DF ou municipais (p.27). Nesses parâmetros encontram-se a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades (p.29). Para isso será preciso investimento na educação: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros (p. 30).

Quando faz referência ao Sistema Nacional de Educação, o Eixo I manifesta preocupações com a qualidade e salienta que deve prover:

a) A definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

b) A garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, em consonância com a avaliação positiva dos/as usuários/as, [...] levando em consideração as necessidades pedagógicas e da comunidade a serem atendidas.

c) Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades educativas.

d) Biblioteca com profissional qualificado/a (bibliotecário/a), espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on-line*; acervo com quantidade e qualidade para atender o trabalho pedagógico e o número de estudantes existentes na escola (p.31 – 32).

II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação

Considerando o documento na sua totalidade, neste eixo também são apresentadas dimensões de qualidade relacionadas mais especificamente com o processo de gestão e avaliação. Para este eixo, a educação com qualidade requer processos de avaliação capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana (p. 41).

A qualidade da educação superior para o contexto capitalista global em que se encontram as instituições de ensino superior diz respeito ao seu desempenho enquanto colaboradora na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e justa. Essas instituições devem instrumentalizar os estudantes para superar as condições adversas de suas existências, sair da margem da sociedade, apropriar-se dela, tornar-se sujeito. Para tanto, tornam-se necessários o reconhecimento das demandas de convivência do contexto (respeito às diferenças), a criação de condições para o exercício da democracia (consciência política) e a preparação para o trabalho.

A fundamentação da gestão democrática está na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas e estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade. Para tanto, conceitos de autonomia, democratização, descentralização, qualidade e participação devem ser debatidos coletivamente, para maior legitimidade e concretude no cotidiano (p. 43).

Nessa direção, este Eixo II destaca que a gestão democrática da educação está vinculada ao projeto que se quer implementar, o qual traz em seu bojo uma dada concepção do que entende por qualidade da educação. O delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade têm adquirido importância na agenda de governos, movimentos sociais, pais/mães e/ou responsáveis, estudantes e pesquisadores/as do campo da educação (p. 45-6). Para este eixo:

Debater a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (p. 46).

Além disso, a construção de princípios e base para a efetivação de políticas de Estado direcionadas à educação básica e superior de qualidade depende de alguns fatores, que são:

a) Articulação das dimensões intra e extraescolares, conforme consta na citação apresentada anteriormente.

b) A dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social heterogêneo e plural.

c) Condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino sintonizado com a superação da desigualdade socioeconômica e cultural entre as regiões.

d) Promoção e atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho.

e) Democratização dos processos de organização e gestão dos processos educativos.

f) Condições da oferta de educação (relação número de estudantes por turma, estudantes por docente e estudantes por funcionário técnico-administrativo), uma vez que melhores médias dessa relação são relevantes para a qualidade da formação oferecida.

g) Financiamento público.

h) Estrutura e características da instituição: projetos desenvolvidos, o ambiente educativo, tipo e condições de gestão, gestão da prática pedagógica, espaços coletivos de decisão, projeto político-pedagógico ou PDI das instituições, participação e integração da comunidade escolar, visão de qualidade dos agentes escolares, avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, dimensão do acesso, permanência e sucesso escolar etc..

i) Organização sindical e estudantil.

j) Motivação, satisfação com o trabalho e identificação dos professores com a instituição educativa.

k) Satisfação e engajamento ativo dos diferentes segmentos e, sobretudo, do estudante e do professor no processo político-pedagógico.

Além desses princípios e diretrizes, o Eixo II enfatiza que é necessário estabelecer referências, dimensões e mecanismos para a instituição dos padrões de qualidade desejáveis para a educação básica e superior e explicita: “[...] é fundamental definir dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política na melhoria do processo educativo” (p. 49), assim como consolidar mecanismos de acompanhamento da

produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, produzindo uma formação de qualidade socialmente referenciada, nos diferentes níveis e modalidades.

As dimensões são estabelecidas no Eixo II de forma bem detalhada, podendo ser sintetizadas da seguinte forma:

a) Dimensões extraescolares, envolvendo dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado e a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado.

b) Dimensões intraescolares, identificadas em quatro planos: 1) plano do sistema (condições de oferta de educação básica e superior); 2) plano da instituição educativa (gestão e organização do trabalho educativo); 3) plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e 4) plano do estudante (acesso, permanência e desempenho).

Diante dessas dimensões,

[...] a avaliação do sistema educacional vem adquirindo centralidade como estratégia imprescindível para gerar novas atitudes e práticas, bem como acompanhar os resultados das novas competências atribuídas à gestão. Junto à garantia da qualidade da educação, os dispositivos legais (CF/88, LDB e o PNE) indicam a avaliação como base para a melhoria dos processos educativos e, nessa direção, estabelecem competências dos entes federativos, especialmente da União, visando assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação, com a cooperação dos sistemas de ensino.

Para o Eixo II, avaliar a formação e a ação dos professores e dos estudantes complementa um processo de compromissos com a qualidade da educação. Uma autoavaliação institucional identifica lacunas na formação inicial, assim como potenciais específicos em professores e demais trabalhadores em educação. Essa concepção de avaliação poderá incentivar os docentes à atualização pedagógica, contemplando, ainda, no plano de carreira momentos de formação continuada, resultando em uma educação de qualidade socialmente referenciada.

“[...] Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o atributo da qualidade como função social da instituição educativa” (p. 55). Deve reunir as dimensões: projetos político-pedagógicos; infraestrutura; tempo de permanência do estudante na instituição; gestão democrática; participação do corpo discente na vida escolar, sistema de avaliação local; carreira, salário e qualificação dos trabalhadores da educação; formação continuada e tempo de planejamento na unidade de ensino; formação e forma de escolha do dirigente escolar; número de estudantes por sala e material pedagógico disponível (p. 55).

[...] Na educação superior é preciso aprimorar o processo avaliativo, tornando-o mais abrangente, de modo a promover o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade da educação como lógica constitutiva do processo avaliativo emancipatório, considerando, efetivamente, a autonomia das IES, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, faz-se necessária maior interrelação das sistemáticas de avaliação da graduação e da pós-graduação, na constituição de um sistema de avaliação para a educação superior (p. 56).

III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar

Neste eixo, o Documento Final da Conae ressalta, inicialmente, que uma instituição educativa, para ter qualidade social, deve garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de conhecimentos críticos e emancipadores a partir de contextos concretos (p. 63). Precisa construir processos pedagógicos, curriculares e avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem, tendo em vista a definição e reconstrução permanente de padrões adequados de qualidade educativa.

Para a Conae, uma instituição educativa de boa qualidade é vista positivamente pelos estudantes, pelas mães, pais e/ou responsáveis e pela comunidade, o que normalmente resulta em maior empenho dos estudantes no processo de aprendizagem, assim como na maior participação das famílias no projeto político-pedagógico (PPP) ou no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (p. 64).

Ainda segundo a Conae, uma instituição com PPP ou PDI claramente definido pelo conjunto dos agentes e empenhada na formação e na aprendizagem dos estudantes obtém respostas mais positivas, sobretudo porque as aulas e as atividades educativas são mais abrangentes e envolventes e os professores utilizam estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos estudantes. São instituições onde os estudantes reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e demais trabalhadores da educação e se envolvem mais no processo de aprendizagem.

Por se tratar de um eixo preocupado com a democratização do acesso à educação, este documento ressalta a importância de se verificarem alguns indicadores que dão a dimensão do acesso, permanência e sucesso dos/das estudantes no processo educativo. “[...] No que se refere à educação superior, conforme dados recentes, observa-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida na última década não foi capaz de democratizar efetivamente esse nível de ensino, sobretudo se considerarmos a qualidade” (p.66).

No Brasil, pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% dessa população encontram-se matriculados em algum curso de graduação (INEP, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36% (p. 66).

No entanto, o documento reconhece que, embora tenha ocorrido um crescimento considerável, tanto privado como público, ainda se está longe dos parâmetros da real democratização desse nível de ensino, sobretudo em termos de acesso, permanência e conclusão e, ainda, quanto à qualidade da oferta de cursos para os estudantes-trabalhadores (p. 68).

A educação superior pode ser fundamento para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, ou seja, pode ser instrumento na construção da qualidade social da educação como direito social. Para isso, é necessário reconhecê-la como bem público social e um direito humano universal e, portanto, como dever do Estado. Para ter qualidade social, é preciso democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos superiores, assim como interiorizar instituições estaduais e federais e construção de novos *campi* e ampliação da oferta de cursos já existentes (p.74).

IV - Formação e valorização dos trabalhadores em educação:

No quarto eixo, o documento aborda a formação e valorização dos profissionais da educação. Um padrão de qualidade na formação dos profissionais que atuam na educação básica e superior será possível se for institucionalizada uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. Para isso é preciso considerar a legislação vigente e as necessidades das instituições e sistemas de ensino.

Para o desenvolvimento de uma educação básica e superior de qualidade faz-se necessário uma política nacional de formação dos profissionais da educação fundamentada na dialética entre teoria e prática, ou seja, que a prática profissional seja valorizada como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico.

Além desse fundamento, uma educação superior com qualidade requer uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, pautada pelo/a:

a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação).

b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural.

c) Construção do conhecimento pelos profissionais da educação, através da sua vivência investigativa e do aperfeiçoamento da prática educativa, participando em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.

d) Implementação de processos que consolidem a identidade dos professores.

e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação.

f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes.

g) Desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação dos profissionais da educação.

h) Promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, possibilitando o desenvolvimento de criticidade e criatividade.

i) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores.

Essa perspectiva de formação e profissionalização docente deve se alicerçar em princípios de uma base comum nacional, como parâmetro para a definição da qualidade, bem como ser resultado da articulação necessária entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas de ensino.

Reportando-se à formação e profissionalização docente que estão ocorrendo na modalidade de educação a distância, este eixo explicita:

[...] A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/as professores/as leigos/as [...] como aos/as professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. [...] A formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação (p. 83).

A utilização das modalidades presencial ou de EaD deve ter por princípio pedagógico uma formação de qualidade socialmente referenciada. O papel do professor é fundamental para o bom andamento dos cursos, exigindo uma dinâmica pedagógica que enfatize a ação docente em todos os momentos do processo formativo, ou seja, implantação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação.

Reportando-se à qualidade da formação inicial e continuada de professores, o documento reconhece que esse processo não é satisfatório. Adverte que o setor privado responde por 74,1% das matrículas em cursos de graduação presenciais (INEP, 2007). A maior parte dessas matrículas encontra-se em instituições não universitárias, sobretudo em cursos oferecidos no turno noturno.

De modo geral, o documento chama a atenção para os cursos de licenciaturas, que apresentam um conjunto de dificuldades nos seus desenhos e práticas curriculares, caracterizado da seguinte forma:

[...] a) Uma dicotomia entre ensino e pesquisa, como se a pesquisa só fosse possível nos bacharelados; b) uma separação bastante evidente entre formação acadêmica (teoria) e realidade prática e, ainda, entre disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo específico; c) uma formação pedagógica (complementação pedagógica) mínima para os cursos de licenciatura, à exceção da pedagogia; d) uma desarticulação dos componentes curriculares com o perfil do/da profissional a ser formado/a (p. 86).

Além desses problemas existentes no processo de formação inicial de professores, é premente o estabelecimento de políticas, programas e ações efetivas, especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto apontado por este eixo e que mantém relação com a qualidade da formação de professores diz respeito à necessidade da avaliação do processo de formação e da ação dos profissionais da educação. Uma autoavaliação institucional nos sistemas de ensino, com critérios definidos nacionalmente, pode identificar lacunas na formação inicial, passíveis de serem sanadas pelo desenvolvimento de um programa de formação continuada, assim como se poderão identificar potenciais específicos em profissionais de educação, seja em encontros pedagógicos semanais de coordenação pedagógica na escola, seja em âmbito do próprio sistema de ensino.

É enfatizado que a avaliação pedagógica dos profissionais da educação (na perspectiva de superação de suas dificuldades, de continuidade de sua formação e da conseqüente melhoria do desempenho discente) apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação.

Finalmente, o Eixo 4 chama a atenção para o fato de que a universalização da educação básica de qualidade para todos, visando à inclusão social, exigirá a revisão crítica do que vem sendo feito na formação inicial e continuada de professores e sua valorização.

Informa que há desafios históricos relacionados com a articulação entre formação, profissionalização, valorização, elevação do estatuto socioeconômico e técnico-científico dos professores e a ampliação do controle do exercício profissional, tendo em vista a valorização da profissão e a construção da identidade profissional, que precisam ser enfrentados pelos governos, sistemas de ensino, instituições de ensino e entidades da área.

V – Financiamento da educação e controle social:

Continuando com a análise do Documento Final da Conae, o Eixo V apresenta dimensões de qualidade relacionadas com o financiamento da educação e adverte que, para o acesso equitativo e universal à educação de qualidade e para a elevação de estudantes matriculados na educação superior pública, urge aumentar os recursos investidos na área, principalmente da União, além de solucionar a desigualdade regional.

Para ampliar o número de vagas na educação superior pública é necessário aperfeiçoar, democratizar, ampliar a execução e superar os limites do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a implementação de outros programas de expansão discutidos com a comunidade universitária e com a sociedade local, para que esta seja feita com garantia e elevação da qualidade.

Para o documento, o debate sobre o financiamento da educação é central e envolve a solução de alguns problemas: a revisão do papel da União no financiamento da educação básica; a instituição de um regime de colaboração entre os entes federados; o estabelecimento de uma valorização dos trabalhadores em educação; a definição de referenciais de qualidade para todos os níveis e modalidades de educação/ensino e a definição do papel da educação superior pública no processo de desenvolvimento do país.

No que diz respeito ao controle e acompanhamento da educação, este eixo afirma que, apesar dos recentes avanços conquistados pela sociedade brasileira nos termos do ordenamento jurídico relativo às políticas educacionais, o esforço para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação ficará gravemente prejudicado se não houver o estabelecimento de referenciais de qualidade para todos os níveis educacionais.

Esse parece ser um dos grandes desafios do Plano Nacional de Educação para a próxima década (2011 – 2020). Considerando um quadro multifacetado, heterogêneo e complexo que pode ser atribuído ao conceito de qualidade em educação e uma extraordinária diversidade social, cultural, econômica e geográfica do país, fica claro não ser possível haver um conceito absoluto que resuma a qualidade em educação em um único atributo, muito

menos estabelecer referenciais únicos de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Tomando o Documento Final como referência, para o alcance de uma educação de qualidade no Brasil, torna-se estratégico o envolvimento dos profissionais da educação, assim como das organizações da sociedade civil, com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. Com o enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, o estabelecimento de parcerias, da partilha de informações e da integração dos diferentes segmentos, serão construídos novos sentidos para a qualidade da educação.

Numa outra direção, e não desvinculada dos referenciais de qualidade, o Eixo V destaca que, atualmente, os gastos por aluno-ano dos níveis e modalidades da educação, especialmente na educação básica, são significativamente inferiores aos requeridos para os insumos adequados a um ensino de qualidade. Em se tratando da educação superior, o documento aponta ações que devem ser asseguradas:

a) Realizar estudos para estabelecer um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior Pública, vinculando, de forma adequada, recursos dos impostos, taxas e contribuições, de modo a efetivar a autonomia universitária prevista na CF/1988.

b) Estabelecer parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas que considere, em seu conjunto, as diversas atividades desenvolvidas pelas instituições.

c) Definir as condições a serem satisfeitas por Estados, Distrito Federal e Municípios para demandarem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior Pública.

d) Garantir recursos orçamentários para que as universidades públicas possam definir e executar seus próprios projetos de pesquisa, propiciando uma efetiva autonomia de pesquisa.

e) Alocar recursos financeiros específicos para a expansão da graduação nas instituições públicas no período noturno, com a condição de que o número de vagas nesse período seja um terço do número total.

f) Definir parâmetros que expressem a qualidade da instituição de educação superior e estabelecer que o volume mínimo de recursos financeiros seja alocado para (p. 116) que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão reflitam a qualidade estabelecida.

g) Estabelecer programas de apoio à permanência dos/das estudantes nas instituições públicas, considerando-se que há a necessidade de provocar uma grande expansão dos cursos de graduação presenciais.

h) Ampliar a discussão sobre a política do Prouni e do Reuni, para que os recursos públicos destinados a estes programas possam ser revertidos à ampliação, melhoria e reestruturação das instituições públicas de ensino superior, fortalecendo seu caráter público, gratuito e de qualidade.

i) Garantir orçamentos às políticas de acesso e permanência na educação superior para inclusão dos negros, povos indígenas, além de outros grupos e estratos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino.

j) Garantir financiamento do governo federal ou estadual nos *campi* universitários públicos para oferta de curso de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos/às profissionais da educação.

Para a consolidação dessas ações é necessário enfrentar o principal problema do financiamento educacional no país, ou seja, a falta de recursos, exercendo acompanhamento e controle social para que sejam devidamente aplicados. Para superar a fragmentação e o isolamento das políticas educacionais, é preciso criar um sistema nacional de educação que, por meio do regime de colaboração, garanta os recursos necessários à educação pública com qualidade.

VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade:

A centralidade deste tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais, com mecanismos que assegurem a participação dos movimentos sociais e populares. Pretende-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.

3.2.8 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 1996). Esta

resolução define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Analisando mais atentamente cada artigo e respectivos parágrafos da lei, é possível extrair apontamentos que podem ser compreendidos como dimensões relacionadas com a qualidade do curso. Logo no início, no art. 2º, par. 2º, constata-se algumas características que o curso de Pedagogia deve ter e que podem ser vistas como dimensões para um curso com qualidade:

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

No parágrafo único do art. 3º são destacados três aspectos centrais que o curso de Pedagogia deve possuir e que igualmente podem ser compreendidos como referências de qualidade:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

No parágrafo único do art. 4º são mencionadas as atividades docentes que o pedagogo deve desenvolver, que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Para isso, o curso de Pedagogia deve abordar: a) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; b) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; c) produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. Essas tarefas também podem ser vistas como referências para o desenvolvimento de um curso com qualidade.

O art. 5º desta resolução parece ser aquele que mais apresenta dimensões para serem analisadas na busca de um curso de Pedagogia com qualidade. Trata-se das expectativas em relação ao egresso, ou seja, são saberes, capacidades e habilidades que os pedagogos devem possuir depois de ter concluído o curso. Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, um profissional formado em Pedagogia, denominado popularmente de “pedagogo”, deve desenvolver as habilidades abaixo descritas no seu processo de formação inicial. Essas aptidões são destacadas neste trabalho de pesquisa como indicadores que podem promover a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos. Vale a pena, apesar da dimensão, transcrever e posteriormente analisar os itens que seguem:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Pelo exposto, essas aptidões expressam diretrizes que devem ser consideradas na organização do processo de formação inicial de pedagogos e que, se examinadas de forma detalhada, poderão contribuir na construção de novas e diferentes dimensões de qualidade. Com elas é possível destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia apresentam preocupações diversificadas com a qualidade, anunciando um movimento que inclui relação qualidade da educação e desenvolvimento de valores e compromissos, sensibilidade social e desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, postura investigativa, integrativa e propositiva na formação de qualidade dos pedagogos, como formar um bom pedagogo, as implicações da consciência da diversidade na formação de qualidade, a avaliação e a melhoria da qualidade, dentre outras manifestações.

É possível constatar ainda que uma formação inicial de qualidade de pedagogos deve ser compatível com a diversidade de formas de formação, em oposição à uniformidade da formação. Se a formação não preparar o pedagogo para se inserir nas instituições que existem, com os seus alunos e as suas culturas profissionais, corre o sério risco de formar inadaptados, pedagogos que, ao assumirem funções, se sentem completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Muitos deles podem mesmo abandonar o ofício. Se a formação inicial não prepara os novos pedagogos para a mudança educativa e social, assume-se como mais uma força conservadora e, no fundo, complacente com os problemas existentes.

Outro aspecto importante apresentado na resolução diz respeito à estrutura que o curso de Pedagogia deve ter. No art. 6º é enfatizado que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o curso de Pedagogia deve apresentar três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

Esses núcleos, ao serem analisados separadamente, apresentam dimensões que podem contribuir para qualificar o processo de formação inicial de pedagogos. Em síntese, o núcleo de estudos básicos deve articular: a) princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento; b) princípios da gestão democrática; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano; e)

conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos; f) diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação; g) planejamento, execução e avaliação de experiências com educação infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) uso de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças; j) relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional e l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos deve possibilitar: a) investigações sobre processos educativos e de gestão; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem e c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação.

Por fim, o núcleo de estudos integradores deve proporcionar enriquecimento curricular através da participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos e c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Ao concluir esta análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, vale salientar ainda alguns aspectos relacionados ao processo de formação que poderão ser ponderados na busca de dimensões de qualidade. O art. 8º da resolução, objeto de reflexão neste momento, recomenda que a integralização de estudos do curso de Pedagogia deve ser efetivada por meio de:

a) Atividades predominantemente teóricas, que farão a introdução e o aprofundamento de estudos sobre teorias da educação, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de educação;

b) Práticas de docência e gestão educacional: observação, acompanhamento, planejamento, execução avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos;

c) Atividades complementares: atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, articuladas às disciplinas envolvendo as diversas modalidades e experiências de educação existentes na sociedade;

d) Realização de estágio curricular ao longo do curso na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na modalidade normal; na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; na educação de jovens e adultos; em atividades da gestão de processos educativos e em reuniões de formação pedagógica.

3.2.9 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O objetivo do Sinaes é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O processo de avaliação do Sinaes considera o processo de ensino, pesquisa, extensão como responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. Os dados obtidos são utilizados para orientação de instituições de ensino superior e para fundamentar políticas públicas.

Na *home page* do Inep encontram-se disponíveis legislação e normas do ensino superior publicadas pelo Sinaes. Dos ordenamentos divulgados, neste trabalho de pesquisa serão analisadas a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004, e a portaria n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008, com a finalidade de encontrar manifestações relacionadas com a qualidade da formação inicial de professores.

Na lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências, logo no par. 1º do art 1º são apresentadas as intenções do Sinaes. Consta que uma das primeiras finalidades é melhorar a qualidade da

educação superior e orientar a expansão da sua oferta, o aumento da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

No art 4º a lei trata da avaliação dos cursos de graduação e aponta que esta avaliação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, ou seja, o perfil do corpo docente, as instalações físicas disponíveis e a organização didático-pedagógica. Isso significa dizer que, para o Sinaes, um curso de graduação com qualidade depende dessas condições. E para melhor detalhar essas condições, foi publicada a portaria n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008 (BRASIL/INEP, 2008).

Neste documento, o Ministério da Educação aprova o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Trata-se de um extrato onde consta detalhamento das dimensões de avaliação: organização didático-pedagógica, corpo docente, discente e técnico-administrativo e instalações físicas.

Para o Ministério da Educação e Sinaes, um curso de graduação deve contemplar na sua organização didático-pedagógica os seguintes indicadores: a) relações entre políticas institucionais do PDI e o curso, instância(s) coletiva(s) de deliberação e o curso; b) coerência do PPC e do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o modelo de Educação a Distância utilizado (exclusivo para EaD); c) interação entre professores, alunos, tutores e tecnologias (exclusivo para EaD); d) adequação e atualização das ementas, programas e bibliografias dos componentes curriculares, considerando o perfil do egresso e dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular; e) coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com o curso; f) atividades acadêmicas articuladas à formação tais como: prática profissional e/ou estágio trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e estratégias de flexibilização curricular, g) ações implementadas em função dos processos de auto-avaliação e de avaliação externa.

Quanto ao corpo docente, discente e técnico-administrativo pertencentes a cada curso de graduação, a expectativa do Ministério da Educação e Sinaes é encontrar as seguintes características: a) formação acadêmica, experiência e dedicação do coordenador à administração e à condução do curso; b) caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção), composição e titulação do núcleo docente estruturante; c) titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso; d) produção de material didático ou científico do corpo docente; e) adequação da formação e experiência profissional do corpo técnico e administrativo; f) adequação, formação e experiência dos docentes em

relação à modalidade de EaD (exclusivo para EaD); g) adequação, formação e experiência dos tutores (exclusivo para EaD); h) caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção) do corpo de tutores (exclusivo para EaD).

Sobre as instalações físicas, o Ministério da Educação e Sinaes consideram na avaliação dos cursos de graduação os seguintes aspectos: a) espaços físicos utilizados no desenvolvimento do curso; b) tipologia e quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso; c) livros - bibliografia básica; d) livros - bibliografia complementar; e) periódicos bases de dados específicas, revistas e acervo em multimídia; f) formas de acesso dos alunos de cursos a distância à bibliografia básica, complementar e a periódicos (exclusivo para EaD) e g) instalações para equipe de tutores e professores (exclusivo para EaD).

Em se tratando do curso de Pedagogia, o Ministério de Educação publicou portaria no *Diário Oficial da União* no dia 21 de junho de 2010, a portaria nº 808, de 18 de junho de 2010, que “aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes”. Esta portaria (BRASIL/INEP, 2010) apresenta a descrição dos critérios de qualidade que devem ser alcançados por todos os cursos superiores de Pedagogia que tenham ou queiram ter reconhecimento nacional.

Como visto anteriormente com a portaria n.º 1.081, de 29 de agosto de 2008, o instrumento está organizado segundo três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas. Cada uma dessas dimensões é avaliada com base em indicadores através de conceitos. Cada conceito é julgado de acordo com critérios para ser analisado numa escala de 1 a 5, onde 1 é muito baixo e 5 é muito alto.

A dimensão organização didático-pedagógica é avaliada com base na análise de indicadores descritos por critérios, conforme segue: a) perfil do egresso, b) objetivos do curso, c) metodologia, d) matriz curricular, e) conteúdos curriculares, f) coerência da bibliografia, g) processo de avaliação da aprendizagem, h) alfabetização e letramento, i) integração do aluno à prática educativa, j) integração com os sistemas públicos de ensino municipal, estadual e do distrito federal, k) estágio supervisionado, l) atividades complementares, m) atendimento ao discente, n) número de vagas, o) autoavaliação do curso.

Quanto à dimensão denominada corpo docente, a portaria também estabelece indicadores e seus critérios para serem considerados na avaliação dos cursos superiores de Pedagogia, da seguinte forma: a) composição e atuação do NDE, b) titulação acadêmica do NDE, c) titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador de curso, d) titulação

acadêmica do corpo docente, e) experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, f) experiência de docência na educação superior, g) regime de trabalho (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da mantida à qual pertence o curso), h) número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral (vide glossário), i) produção científica, j) número médio de disciplinas por docente, k) composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.

Na terceira dimensão, a portaria apresenta indicadores com critérios para a avaliação das instalações físicas (infraestrutura) dos cursos superiores de Pedagogia. Nesta dimensão são considerados os seguintes aspectos: a) sala de professores e de reuniões, b) gabinetes de trabalho para professores, c) salas de aula, d) acesso dos alunos a equipamentos de informática, e) registros acadêmicos, f) livros da bibliografia básica, g) livros da bibliografia complementar, h) periódicos especializados, i) informatização da biblioteca, j) acervo multimídia, k) ambientes para estudo em grupo e individual, l) brinquedoteca, m) laboratórios de ensino.

Por fim, nesta portaria são apresentados itens regulatórios que não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Na avaliação dos cursos superiores de Pedagogia, é registrado o cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da instituição, para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis. Os itens apontados são os seguintes: a) Diretrizes Curriculares Nacionais (resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006), b) Licenciatura em Pedagogia nos termos dos pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, c) Carga horária mínima: 3200 horas incluídos Estágio Supervisionado e Atividades Complementares, d) Integralização: mínimo de quatro anos ou oito semestres, e) Condições de acesso a portadores de deficiência - decreto 5296/2004, f) Libras: disciplina obrigatória - decreto 5626/2005, g) Educação das Relações Étnico-Raciais: lei 10.639/2003 - parecer CNE/CP 3/2004.

Retomando a lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o art. 5º trata da avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, que é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes.

É objetivo do Enade acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado e região, devendo constituir referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos superiores.

Assim como nos demais cursos superiores, no curso superior de Pedagogia, o Enade é componente curricular obrigatório, sendo inscrito no histórico escolar do estudante. Desde o ano de 2004, quando foi instituído o Enade através da criação do Sinaes, o curso de Pedagogia já foi avaliado nos anos de 2005 e 2008.

Em 2005, de acordo com a Portaria INEP nº 177, 24 de agosto de 2005 (BRASIL/INEP, 2005), no curso de Pedagogia a prova do Enade teve um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área de Pedagogia. No componente de avaliação da formação geral foram consideradas, entre outras, as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos (par. 1º do art. 3º). Contemplou temas como sociodiversidade: multiculturalismo e inclusão; exclusão e minorias; biodiversidade; ecologia; novos mapas sócio e geopolíticos; globalização; arte e filosofia; políticas públicas: educação, habitação, saúde e segurança; redes sociais e responsabilidade: setor público, privado, terceiro setor; relações interpessoais (respeitar, cuidar, considerar e conviver); vida urbana e rural; inclusão/exclusão digital; cidadania; violência; terrorismo, avanços tecnológicos, relações de trabalho (par. 4º do art. 3º).

Sobre o componente específico, o art. 4º desta portaria apresenta os objetivos deste exame específico do curso de Pedagogia, que teve a finalidade de promover a melhoria da qualidade de ensino e identificar necessidades e problemas relacionados ao processo de formação do pedagogo, tendo como parâmetro as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Pedagogia. No art. 5º são apresentadas as áreas de atuação do pedagogo já referenciadas anteriormente neste trabalho de pesquisa. O art. 6º especifica os conhecimentos e habilidades que foram considerados na avaliação dos estudantes, destacando-se os conhecimentos

pedagógicos de formação geral, os conhecimentos pedagógico-didáticos e os conhecimentos das áreas específicas. Por fim, no art. 7º da portaria são especificados os referenciais do componente específico por área: área da formação geral, áreas específicas para a docência e áreas específicas para gestão escolar e outros espaços educativos.

No ano de 2008, pela portaria nº 133, de 07 de agosto de 2008 (BRASIL/INEP, 2008), o Inep novamente tornou públicas orientações para a prova do Enade aos estudantes do curso de Pedagogia. No par. 1º do art. 3º são apresentados os temas que constituíram as questões do componente de Formação Geral, que se assemelha com os temas da prova do ano de 2005. No par. 2º do mesmo artigo constam as capacidades desejadas na formação geral dos cursos de Pedagogia, destacando-se: a) ler e interpretar textos; b) analisar e criticar informações; c) extrair conclusões por indução e/ou dedução; d) estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; e) detectar contradições; f) fazer escolhas valorativas avaliando consequências; g) questionar a realidade e h) argumentar coerentemente. Ainda sobre a formação geral, no par. 3º do mesmo artigo são relacionadas as competências desejadas, que são: a) projetar ações de intervenção; b) propor soluções para situações-problema; c) construir perspectivas integradoras; d) elaborar sínteses; e) administrar conflitos.

Ao se referir ao componente específico desta prova do curso de Pedagogia do ano de 2008, o Inep praticamente repete os mesmos objetivos, especifica as mesmas áreas de atuação do pedagogo, os mesmos conhecimentos e habilidades e os mesmos referenciais da prova realizada no ano de 2005, analisada anteriormente neste trabalho de pesquisa.

3.2.10 Projeto Pedagógico do Curso: curso de Pedagogia da Unochapecó

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de um curso superior. Está sempre em construção, devendo ser elaborado, reelaborado, implementado e avaliado.

O PPC de um curso superior deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Dessa maneira, a educação superior voltada para a construção do

conhecimento não pode se orientar por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciada de conteúdos confinada aos limites da sala de aula, onde o ensino tem por base a exposição submissa aos conteúdos descritivos (ForGRAD, 2000; ForGRAD, 2002).

Sendo um documento de orientação acadêmica, no PPC devem constar conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso, estrutura e conteúdo curricular, ementário, bibliografias básica e complementar, estratégias de ensino, docentes, recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.

Neste trabalho de pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unochapecó será tomado para análise de possíveis movimentos/ preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos. Trata-se de um projeto revisto no ano de 2006 e que apresenta alterações em relação a um projeto já existente. As alterações foram realizadas em razão da necessidade de revisão e atualização do curso diante das demandas colocadas pelo novo perfil dos estudantes que ingressaram no curso, das exigências do mercado de trabalho e das adequações legais às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas pelo parecer CNE/CP nº 5/2005 e pela resolução CNE/CP nº 1/2006.

Nesse projeto foram extintas as habilitações e os profissionais formados no curso passaram ter a prerrogativa legal de atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar. Sua carga horária foi ampliada para 3200 horas e a duração de, no mínimo, quatro anos.

Este PPC apresenta, inicialmente, a identificação institucional, apresentação, identificação com dados gerais e histórico do curso. Na sequência constam o diagnóstico e justificativa para alteração curricular, sendo apontado um mapa geral dos grandes desafios e perspectivas da educação contemporânea e do curso de Pedagogia da Unochapecó.

Este estudo foi elaborado a partir de encontros, discussões e decisões realizadas pelos docentes do curso de Pedagogia. Está organizado em três partes, assim denominadas: a) Questões centrais da sociedade e da educação contemporânea; b) Os problemas e os desafios educacionais brasileiros e c) Compromissos e propostas do curso de Pedagogia. É enfatizado que um dos efeitos mais tensos e dramáticos dessa nova ordem chamada “neoliberal” é a evidente mercantilização da educação, vinculada à diminuição do Estado. A teoria do Estado mínimo, como vem sendo conhecida, implicou na privatização de muitas instituições nacionais. Na onda da privatização, a educação passou a ser uma grande fatia do mercado,

sendo disputada por instituições particulares, desde a universidade até o ensino fundamental. O aspecto fundamental da função do Estado de responsabilizar-se pela formação da cidadania e pela educação pública, gratuita e de qualidade está sendo cada vez mais relegado ao domínio privado.

Destaca ainda que na década de 1980 várias discussões foram efetivadas no sentido de definir a identidade do curso de Pedagogia, visto que diferentes projetos de formação docente entraram em colisão. Do ponto de vista das perspectivas internas, o curso de Pedagogia ainda enfrenta um intenso e disputado debate acerca de seu eixo formativo, ou, dito de outra forma, permanece o dilema acerca da “identidade” do curso entre formar o pedagogo, o professor ou o especialista em assuntos educacionais.

Em 2005 houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que puseram fim às habilitações, com o currículo passando a contemplar as especificidades da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da formação dos gestores da educação num único curso. Nesse contexto, as políticas mais recentes, marcadas pelo caldo cultural neoliberal globalizante e mercadológico, estão empurrando o curso de Pedagogia, como a literatura aponta (SHEIBE, 2000; 2004; GENTILI et al., 1997), para posturas mais tecnicizadas e de formação mais abreviadas. Pesquisadores como Frigotto e Gentili chamam de “neo-tecnicistas” as atuais políticas, lembrando as decisões dos anos de chumbo.

De qualquer forma, importantes entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o Centro de Estudos Educação e Sociedade e o Fórum de Diretor de Faculdades de Educação, produziram, a partir do VII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, um documento contendo princípios orientadores para o curso de Pedagogia, todos diretamente dirigidos para o desenvolvimento de um processo de formação inicial de pedagogos com qualidade, conforme segue:

- a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar, sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) interação teórica e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
- c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho

pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE, ANPED, CEDES E FORIMDUR, 2005, p. 1; SHEIBE, 2005, p.187-8).

Ao ser apresentado o diagnóstico do curso, produzido com dados obtidos de egressos no período do ano 2001 ao ano 2004 e com os acadêmicos que frequentavam o curso, além de dados da Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) do primeiro semestre de 2006, o projeto apresenta a percepção desses sujeitos sobre a qualidade do curso em face dos desafios da atualidade. Os dados revelam que um curso de Pedagogia com qualidade deve zelar pelo nível teórico articulado com as prerrogativas práticas. É preciso exigir mais leituras no decorrer do curso com o intuito de ampliar a compreensão do campo de atuação profissional, assim como ampliar a carga horária de disciplinas voltadas à preparação para atuar com crianças especiais, uma vez que estas estão sendo incluídas nas classes de educação básica. Algumas considerações sugerem que se busque uma melhor articulação entre os conteúdos do curso com a realidade vivenciada pelas acadêmicas no atual cenário das políticas públicas para a educação.

Noutra direção, os dados demonstram que o curso ajudou a desenvolver as habilidades e competências para a articulação entre ensino e pesquisa no campo da ação educativa. Evidenciam ainda as habilidades que menos foram trabalhadas no curso, destacando-se o domínio de conteúdos, técnicas pedagógicas (de ensino), planejamento e comunicação. Especificamente sobre o impacto dos estágios na formação dos pedagogos, constata-se que há um consenso no sentido de que o estágio é um importante momento, o qual fornece subsídios teórico-metodológicos à docência. Uma parte dos envolvidos menciona que o estágio é um trabalho de choque, sendo algo falso, pois no dia a dia não ocorre assim.

Os dados do diagnóstico mencionados apontam elementos teórico-metodológicos que podem alargar as referências para a construção de um curso de Pedagogia de qualidade. O projeto ainda apresenta outros dados do diagnóstico, considerados neste trabalho de pesquisa menos relevantes.

Noutra parte do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unochapecó são apresentados os referenciais orientadores. Conforme o projeto, esses referenciais foram construídos com base em reflexões sobre a práxis, ou seja, são resultantes da prática acumulada e refletida criticamente pelo coletivo que compõe e protagoniza o processo

histórico do curso. São princípios que propiciam um olhar mais vigilante à prática pedagógica, sinalizando a possibilidade de reflexão sobre os caminhos que levam à concretização das intenções educativas. Isso significa ter como horizonte possível o desenvolvimento pleno das dimensões do ser humano, expressas nas competências e habilidades para intervir, reproduzir e produzir sua existência, como trabalhador e cidadão. Conforme expressa Saviani (1996, p. 147),

[...] O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem [...]. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Ao abordar os princípios epistemológicos, o projeto aponta que, diante de intensos debates sobre a modernidade, a “pós-modernidade”, da atual revolução científico-tecnológica e da afirmação de novos paradigmas epistemológicos, torna-se necessário buscar novos rumos, que orientem a construção do conhecimento. O projeto apresenta crítica à visão tradicional do conhecimento científico (linear, causal, mecanicista, determinista) e destaca os passos da Teoria Crítica e da dialética, sem renunciar à origem empírica do conhecimento científico, problematizando a epistemologia e apresentando o conhecimento como uma construção histórica que serve de mediação na relação direta homem-natureza, unindo o pensar e o agir (práxis). Enfatiza uma epistemologia aberta e dialógica, por meio da qual os professores tenham condições de ensinar com a consciência crítica de uma ciência aberta, com um “novo espírito científico”, contribuindo para criar um mundo onde caibam todos.

Como princípios ético-políticos, o curso de Pedagogia da Unochapecó apresenta alguns princípios normativos e valores ético-políticos que foram construídos histórica e dialeticamente pela comunidade acadêmica do curso e, portanto, pertencem ao patrimônio axiológico da humanidade, sem desmerecer as críticas consistentes à ética tradicional. Esses princípios também representam referências que podem ser consideradas na constituição de dimensões de qualidade no processo de formação inicial de pedagogos, conforme segue:

- Princípio da cidadania: a educação deve possibilitar que a pessoa se entenda como cidadão, isto é, como uma pessoa que deve participar da esfera pública de forma ativa e responsável.

- Princípio da democracia: a educação escolar deve fomentar a democracia através da criação de um espaço público para a validação intersubjetiva das normas.

- O princípio do trabalho como valor antropológico fundamental: a educação deve mostrar que é através do trabalho que o homem produz-se a si mesmo, modificando e humanizando a natureza.

- Princípio da justiça: a educação deve estabelecer intransigentemente a defesa dos direitos humanos, em todos os sentidos, defendendo os princípios da vida, liberdade, igualdade de oportunidades e diferença.

- Princípio da solidariedade: a educação deve contribuir para que todos os que participam do processo educativo escolar assumam a responsabilidade solidária com a comunidade e com a natureza.

- Princípio da autonomia: a educação escolar deve contribuir para que as pessoas se tornem autônomas intelectual e moralmente, isto é, que saibam resolver problemas através do pensamento racional e assumam seu dever para com os outros homens em sociedade.

Consoante esses princípios, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Unochapecó apresenta numa outra parte o tão discutido “perfil do egresso”. Este projeto entende que a formação e o desenvolvimento humano, premissa em qualquer curso de formação de professores, remetem aos saberes que devem integrar o processo educativo. Parte do pressuposto de que é preciso alargar o olhar para as diferentes competências humanas e dosar a contemplação dos distintos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) no decorrer da vida acadêmica, em função do tipo de mudanças que tidas como fundamentais.

Assim, nesta parte são explicitadas as competências que devem fazer parte da formação do pedagogo, conforme segue:

a) Competência para análise e compreensão do fenômeno educativo a partir de fundamentos teóricos

b) Capacidade de ler e compreender a dinâmica do movimento cultural da sociedade como produção humana, como prática de produção e criação

c) Capacidade de compreender a educação como fenômeno escolar e não escolar

d) Competência para o planejamento, coordenação e gestão da ação educativa

e) Competência para o domínio de conteúdos, habilidades e técnicas pedagógicas

f) Habilidades de comunicação: habilidade de expressão oral, habilidade de expressão escrita e habilidade de trabalhar com novos recursos de comunicação

g) Habilidade de localizar, selecionar e processar as informações disponíveis

h) Competência para a produção científica e de articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica

- i) Habilidade para o trabalho independente e coletivo/interdisciplinar
- j) Habilidade para exercer liderança
- k) Competência para saber ser e conviver

No projeto, cada competência/habilidade/saber apresenta uma explicação detalhada, na qual são manifestados domínios, capacidades e desafios que devem ser enfrentados e desenvolvidos para a consolidação do curso, ou seja, para atingir o objetivo, que se traduz da seguinte forma: formar educadores/as para a docência e gestão dos processos educativos, com conhecimentos que possibilitem uma compreensão crítica da sociedade e do pensamento pedagógico nas suas diferentes influências e implicações na organização e mediação no trabalho educativo.

Trazendo os princípios e o perfil do egresso deste curso de Pedagogia, algumas referências podem ser destacadas neste trabalho de pesquisa com a finalidade de contribuir no dimensionamento daquilo que se atribui como qualidade no processo de formação inicial de pedagogos. São proposições indispensáveis ao processo de formação de professores e que devem permear todas as atividades que são desenvolvidas. Cidadania, democracia, trabalho, justiça, solidariedade e autonomia são substantivos que devem ser sempre lembrados na agenda das instituições de ensino e, nelas, dos professores, gestores e estudantes. Analisar, compreender, planejar, coordenar, expressar, localizar, processar, produzir, articular, exercer, liderar, ser e conviver são palavras centrais que devem orientar a formação dos pedagogos. É como uma lista de verbos que deve acompanhar as diferentes ações que são planejadas e executadas no curso de Pedagogia, na sua organização pedagógica.

4 IMPACTOS DA QUALIDADE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS EGRESSOS

Este capítulo tem a finalidade de examinar impactos gerados com o desenvolvimento do processo de formação inicial de pedagogos, com ênfase nas questões que envolvem o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação e carreira profissional. Busca no curso de Pedagogia compreender concepções e práticas existentes, ou seja, o que está sendo feito (ou que pode fazer) para que se tenha uma formação inicial com qualidade.

Para isso, são consideradas manifestações de egressos de um curso de Pedagogia que foram obtidas através com a realização da aplicação de questionários. Essas manifestações foram sistematizadas segundo um tríplice movimento, ou seja, de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Para isso foi tomada a literatura educacional, que demonstra preocupações mais direcionadas com a qualidade da educação superior e a apropriação crítica do contexto social e o mercado de trabalho que atinge as pessoas envolvidas neste trabalho de pesquisa.

Parte-se da premissa de que, analisando manifestações de sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação inicial de pedagogos, será possível estabelecer dimensões de qualidade, destacar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo.

4.1 Qualidade do curso de Pedagogia: revelações da pesquisa

As críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no centro do debate a atuação profissional dos pedagogos (e demais professores). Tratados ora como culpados das mazelas que assolam o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerado dispositivo central à implementação de dimensões de qualidade da educação. Nesse contexto, o processo de formação inicial de professores tornou-se objeto de discurso e ação do Estado, conforme foi possível constatar

nos documentos analisados no capítulo anterior, assim como do projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

Neste trabalho de pesquisa a atenção é dirigida aos cursos de Pedagogia que mais recentemente se concentram na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de aspectos relacionados às dinâmicas particulares de um curso, ou seja, de uma exposição e análise dos impactos do processo de formação que vem ocorrendo. Para isso foi aplicado questionário (Apêndice A) respondido por 187 egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó, localizada na região Oeste Catarinense, na dimensão temporal do ano de 2000 a 2009, conforme a Tabela 4

Tabela 4 – Egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Ano	Número de egressos formados	Número de egressos envolvidos na pesquisa
2000	06	06
2001	78	32
2002	223	26
2003	90	17
2004	214	31
2005	168	20
2006	49	09
2007	68	11
2008	74	14
2009	82	21
TOTAL (2000-2009)	1052	187 (17,77%)

Fonte: o autor (2010)

Do total de egressos envolvidos, 8 são do sexo masculino e 179, do sexo feminino. Apresentam idade que vai de 22 a 56 anos, conforme pode ser mais bem visualizado na Tabela 5

Tabela 5 – Idade dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Idade	Número de alunos envolvidos		
	2000 – 2004	2005 – 2009	Total
22 a 25 anos	02	27	29
26 a 29 anos	09	18	27
30 a 33 anos	14	08	22
34 a 37 anos	17	10	27
38 a 41 anos	21	08	29
42 a 45 anos	25	04	29

46 a 49 anos	17	-	17
50 a 56 anos	07	-	07
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Quanto ao estado civil dos profissionais, os dados são os seguintes:

Tabela 6 – Estado civil dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Estado civil	Número de alunos envolvidos		
	2000 – 2004	2005 – 2009	Total
Solteiro	11	24	35
Casado	71	42	113
União estável	06	03	09
Viúvo	01	01	02
Separado judicialmente	16	03	19
Divorciado	07	02	09
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Com os dados apresentados até o momento, pode-se afirmar que se trata de um grupo de profissionais que em sua maioria apresenta mais de 34 anos, ou seja, 66,3% dos pedagogos entrevistados possuem de 34 a 56 anos de idade. Esse dado será retomado posteriormente, quando serão analisados outros aspectos relacionados com os impactos da formação no curso de Pedagogia desses profissionais.

Outro dado que precisa ser considerado é o fato de que 59,9% dos egressos envolvidos finalizaram o curso de Pedagogia entre 2000 e 2004. Nesse período foram formados 611 pedagogos nesta instituição. Essa procura pelo curso de Pedagogia se deve ao anúncio da Década da Educação (1998 – 2008) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que nas Disposições Transitórias, no par. 4º do art. 87, declara que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Esse posicionamento gerou uma verdadeira corrida dos profissionais da educação que não possuíam formação em nível superior por um curso de Pedagogia ou pelos demais cursos de licenciaturas.

Quanto ao estado civil, constata-se que 67,91% dos egressos são casados. Este dado também será retomado mais adiante quando forem analisados outros aspectos da formação desses egressos.

Tendo sido apresentadas algumas características desses profissionais da educação que são parceiros deste trabalho de pesquisa, na sequência analisam-se dados mais diretamente relacionados com os impactos que esses sujeitos envolvidos apontam no processo de formação inicial que vivenciaram no curso de Pedagogia.

Na Tabela 7 é possível perceber que 63,64% dos egressos do curso de Pedagogia iniciaram suas práticas profissionais como estagiários ou como admitidos em caráter temporário. Constata-se também que a atividade de estagiário¹³ é acentuada entre os anos de 2005 e 2009, com possibilidade desse número se ampliar nos anos vindouros.

Tabela 7 - Primeira atividade profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnoChapecó. Ano 2000 – 2009.

Primeira atividade profissional	Número de egressos envolvidos		
	2000 – 2004	2005 – 2009	Total
Estágio	16	40	56
Contrato temporário como pedagogo/a	53	10	63
Estável/efetivo na rede pública estadual de ensino	04		04
Estável/efetivo na rede pública municipal de ensino	19	08	27
Contrato na rede privada de ensino	08	14	22
Outra: Balconista	02		02
Outra: Secretária	05		05
Outra: Bolsista de Mestrado		01	01
Outra: Comércio	01	02	03
Outra: Assistente hospitalar	01		01
Outra: Faxineira	01		01
Outra: Telefonista	01		01
Outra: Operadora de caixa	01		01
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Essa tendência de ampliação significativa de vagas para estagiários nas instituições de educação básica se deve ao fato de que as contratações de estagiários não são regidas

¹³ A legislação que rege a contratação de estagiários está disponível na lei nº 11.788 de 25/09/2008. Esta lei dispõe sobre o estágio de estudantes e define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 10 out. 2010.

pela Consolidação da Legislação Trabalhista e não criam vínculo empregatício de qualquer natureza. A contratação do estagiário é formalizada e regulamentada exclusivamente pelo Termo de Compromisso de Estágio (contrato de estágio) e o estagiário não entra na folha de pagamento.

Já na contratação denominada Admitido em Caráter Temporário (ACT), o professor praticamente conta com os direitos do profissional efetivo. Em Santa Catarina, a lei complementar n. 456, de 11 de agosto de 2009, disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal.

Diante dessas duas possibilidades de contratação de pessoal para atendimento ao magistério público, as esferas públicas municipais e estaduais estão optando pelos estágios, diminuindo significativamente a contratação em caráter temporário e, obviamente, as despesas com pessoal, acentuando ainda mais a desvalorização do magistério.

No entanto, se for analisada a Tabela 8, é possível constatar que esse quadro de ocupação profissional é bem definido quando se trata da primeira atividade profissional dos egressos. Ao ser solicitado que tipo de contrato de trabalho os egressos possuem atualmente, verificou-se que, dos formados entre 2000 e 2004, 75,89% possuem carreira estável no trabalho, diminuindo para 34,67% no grupo de egressos que concluíram o curso de Pedagogia entre 2005 e 2009. Esses dados indicam que, conforme o tempo vai passando, os egressos vão adquirindo estabilidade na carreira profissional, deixando a condição de contratado temporariamente ou de estagiário.

Tabela 8 - Tipo de contrato de trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da UnoChapecó. Ano 2000 – 2009.

Tipo de contrato	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Temporário	26	33	59
Estável/efetivo	85	26	111
Estágio	-	03	03
Outro: Contrato rede privada	01	10	11
Outro: Profissional liberal	-	02	02
Outro: Não trabalha	-	01	01
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Os dados apresentados nas Tabelas 7 e 8 demonstram que os egressos parceiros deste trabalho de pesquisa, que representam os 1052 egressos formados no curso de Pedagogia da Unochapecó entre 200 e 2009, iniciaram suas carreiras profissionais com contratos temporários e em pouco tempo adquiriram contratos estáveis por meio de concursos públicos. Destarte, pode-se afirmar que o processo de formação inicial de pedagogos desenvolvido por esta instituição na região Oeste Catarinense é bastante significativo e apresenta qualidade social referenciada, uma vez que os profissionais formados vêm conseguindo se ocupar profissionalmente em sua área de formação com certa facilidade. Apesar de nos últimos anos ter surgido com mais intensidade a atuação de estagiários, logo estes passam a contar com carreiras profissionais estáveis.

Para contribuir nesta análise, os dados da Tabela 9 acentuam ainda mais o impacto social deste curso. Ao serem questionados se foi preciso esperar se formar em Pedagogia para conseguir o primeiro trabalho/emprego, 87,50% dos egressos envolvidos e que se formaram entre 2000 e 2004 responderam negativamente. Entre aqueles que se formaram entre 2005 e 2009 esse índice diminuiu um pouco, visto que 62,67% responderam “não” e 30,67, “sim”. Isso significa que se trata de um curso onde os profissionais, antes mesmo de se formar, já atuam diretamente em seu campo profissional de atuação.

Tabela 9 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e o primeiro trabalho. Ano 2000 – 2009.

Opção	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Não	98	47	145
Não trabalho	-	05	05
Sim	14	23	37
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Relacionado a esta análise, outro aspecto que merece ser considerado é o fato de que 74,11% dos egressos entre 2000 e 2004 só tiveram um emprego depois que se formaram no curso de Pedagogia e 74,67% daqueles que se formaram entre 2005 e 2009 tiveram entre um e dois empregos. Esses dados se apresentam detalhados na Tabela 10 que segue abaixo.

Tabela 10 – Número de empregos tidos pelos egressos após a conclusão do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Quantidade de empregos	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Um	83	28	111
Dois	14	28	42
Três	04	10	14
Quatro	06	-	06
Cinco	02	-	02
Mais que seis	02	05	07
Não trabalho	01	04	05
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Essa constatação indica que o curso de Pedagogia forma profissionais que, além de ingressarem muito cedo em carreiras profissionais estáveis, mantêm-se em seus empregos, ou seja, tendo concluído o curso de Pedagogia, os pedagogos permanecem em suas ocupações profissionais. De certa forma, esse dado demonstra que os pedagogos se encontram satisfeitos com a escolha profissional que fizeram em sua formação superior.

Para se compreender melhor essa qualidade que está sendo atribuída ao curso de Pedagogia até o momento deste relatório é preciso conhecer melhor onde esses egressos estão atuando em suas carreiras profissionais. Para isso, os egressos protagonistas deste trabalho foram questionados sobre em que área trabalhava atualmente. Os dados coletados demonstram que a maioria dos egressos trabalha com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme pode ser visto na Tabela 11. Dos 112 pedagogos formados entre 2000 e 2004, 88,39% trabalham nesses dois segmentos da educação básica, assim como 69,33% dos 75 egressos formados entre 2005 e 2009.

Tabela 11 – Trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Trabalho atual	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Magistério de educação infantil	43	38	81
Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental	56	14	70
Magistério de Curso de Magistério (ensino médio)	-	-	
Serviços e apoio escolar na educação	02	-	02

profissional (IFs, Senai, Senac, SESC, etc.)			
Outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos	04	03	07
Direção/gestão de instituições de ensino	-	01	01
Magistério de educação indígena	-		
Magistério de educação especial	01	12	13
Magistério de educação de jovens e adultos	-	-	
Não trabalho	-	02	02
Outra ocupação: Coordenadora pedagógica	01	03	04
Outra ocupação: Direção de escola	04	-	04
Outra ocupação: Estudante Mestrado	-	02	02
Outra ocupação: Secretária	01	-	01
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Se confrontados com o que preconiza as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia¹⁴, esses dados confirmam as funções que são atribuídas ao curso de Pedagogia, citadas no art. 4º da resolução CNE/CP 1/2006:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia 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.

Confirmam também a tendência mais atual que dá identidade para o curso de Pedagogia. Desse modo, ratificam que, socialmente analisando, a formação inicial de pedagogos por meio do curso de Pedagogia representa processo que contribui para a expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro aspecto que merece ser destacado neste relatório diz respeito à carga horária semanal do trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia. De acordo com os dados expressos na Tabela 12, pode-se afirmar que 94,64% dos egressos formados entre 2000 e 2004 não trabalham mais que 40 horas semanais e 84,00% dos que se formaram entre 2005 e 2009 trabalham de 20 a 40 horas. Esses dados contribuem para demonstrar que a ocupação profissional dos egressos do curso de Pedagogia apresenta carga horária compatível com a conjuntura trabalhista atual. No entanto, é visível que os egressos formados mais recentemente tendem a trabalhar mais de 40 horas semanais, ou seja, 13,33% daqueles que se

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura foram instituídas por meio da resolução CNE/CP 1/2006, publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2010.

formaram entre 2005 e 2009 trabalham mais de 40 horas semanais, diminuindo esse índice para 5,36% entre os formados entre 2000 e 2004. Portanto, parece que, conforme o tempo passa na vida dos egressos, a carreira profissional tende a se estabilizar com carga horária de 40 horas semanais.

Tabela 12 - Carga horária semanal do emprego/trabalho atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Carga horária semanal do trabalho atual	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
10 horas	-	-	
20 horas	10	21	31
30 horas	02	04	06
40 horas	94	38	132
50 horas	01	06	07
60 horas	05	04	09
Não trabalho	-	02	02
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Diante da análise realizada até o momento, que envolve impactos que são gerados pela formação inicial de pedagogos, chega o momento de refletir sobre as condições de valorização da carreira profissional. Questionados sobre se o salário teria melhorado pelo fato de terem cursado Pedagogia, 97,32% dos egressos formados entre 2000 e 2004 afirmaram que sim. Daqueles que se formaram entre 2005 e 2009, 81,33% responderam que sim e 17,33, que não (Tabela 13). Novamente parece evidente que, conforme os anos passam, aumenta o impacto da formação em Pedagogia na melhoria salarial dos egressos.

Tabela 13 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e as melhorias do salário dos egressos. Ano 2000 – 2009.

Curso de Pedagogia e a melhoria do salário	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Não	03	13	16
Não trabalho	-	01	01
Sim	109	61	170
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Noutra direção, esse indicador reforça a importância do curso de Pedagogia no desenvolvimento social. Somado a outros aspectos, declarações de egressos de que houve melhorias em seus salários parecem ampliar ainda mais o aspecto qualitativo do curso de Pedagogia. Para se ter mais clareza sobre o dimensionamento dessa melhoria salarial sinalizada pelos egressos, outro questionamento foi feito, solicitando qual o rendimento mensal bruto percebido pela sua atividade profissional atual. Na Tabela 14 constata-se que 35,71% dos egressos formados entre 2000 e 2004 percebem de 3,1 a 4 salários mínimos e 42,88%, 4 salários mínimos. Por sua vez, entre os formados mais recentemente, entre 2004 e 2009, esse quadro se altera significativamente, ou seja, apenas 9,33% percebem de 3,1 a 4 salários mínimos e 6,67%, mais que 4 salários mínimos.

Tabela 14 - Rendimento mensal bruto percebido pela atividade profissional atual dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó (valor do salário mínimo igual R\$ 510,00). Ano 2000 – 2009.

Satisfação com o trabalho atual	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Até 1 salário mínimo	-	09	09
De 1,1 a 2 salários mínimos	06	24	30
De 2,1 a 3 salários mínimos	14	26	40
De 3,1 a 4 salários mínimos	40	07	47
Mais que 4 salários mínimos	48	05	53
Não desejo responder	04	02	06
Não trabalho	-	02	02
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Se considerado ainda que 46,67% dos egressos formados mais recentemente contam com rendimento que varia de 1 a 2 salários mínimos, pode-se assegurar que com o passar dos anos os egressos do curso de Pedagogia alcançam melhores rendimentos. Por outro lado, considerando esse estudo e os egressos envolvidos, é possível declarar que o curso proporciona aos seus profissionais seguidores razoável rendimento bruto, podendo ultrapassar em poucos anos de trabalho mais de quatro salários mínimos.

Ainda direcionado às condições de trabalho, outros dois aspectos foram envolvidos neste estudo. Partiu-se do princípio de que não bastava saber se o curso de Pedagogia tinha melhorado o salário e em que dimensão quantitativa essa melhoria tinha ocorrido. Para isso, os egressos foram questionados sobre se o fato de terem cursado Pedagogia teria melhorado

as suas condições de seu trabalho. Considerando a Tabela 15, daqueles que se formaram entre 2000 e 2004, 88,39% responderam que sim e 11,61%, que não. Dos formados entre 2005 e 2009, 82,67% responderam que sim e 16,00%, que não. Nessa dimensão, percebe-se que o curso de Pedagogia proporcionou melhorias nas condições de trabalho para quase todos os egressos que nele se formaram.

Tabela 15 – O curso de Pedagogia da Unochapecó e as melhorias das condições do trabalho dos egressos. Ano 2000 – 2009.

Curso de Pedagogia melhorou as condições do trabalho	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Não	13	12	25
Não trabalho	-	01	01
Sim	99	62	161
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Associado a essa acepção do curso de Pedagogia na vida profissional dos egressos, outro questionamento foi realizado, buscando saber se as melhorias nas condições de trabalho estavam relacionadas com a satisfação com o trabalho realizado. As declarações obtidas com este questionamento (Tabela 16) demonstram que entre os egressos 2000 a 2004 73,21% estão satisfeitos e 16,96%, muito satisfeitos com o trabalho que desenvolvem atualmente. Os formados entre 2004 e 2009 também se encontram satisfeitos, com 72,00% satisfeitos e 13,33% muito satisfeitos. Pode-se, assim, afirmar que praticamente todos os egressos do curso de Pedagogia estão satisfeitos com os trabalhos que desenvolvem atualmente.

Tabela 16 – Os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó e a satisfação com o trabalho atual. Ano 2000 – 2009.

Satisfação com o trabalho atual	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Insatisfeito	11	11	22
Satisfeito	82	54	136
Muito satisfeito	19	10	29
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Dessa forma, considerando os dados das Tabelas 13, 14, 15 e 16, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia está proporcionando qualidade na vida profissional de seus egressos,

melhorando os salários, proporcionando um rendimento razoável, aprimorando as condições de trabalho e contribuindo para a satisfação profissional com o trabalho que é desenvolvido.

Após a análise desses dados que mais refletiram sobre os impactos que são gerados com a formação inicial de pedagogos, relacionados às questões que envolvem o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, empregabilidade, satisfação e carreira profissional, na sequência examinam-se aspectos relacionados mais diretamente com desenvolvimento do curso de Pedagogia. Busca-se com isso analisar o que está sendo feito (ou que pode fazer) para que se tenha uma formação inicial de pedagogo com qualidade.

Para dar início a essa análise, os egressos foram questionados sobre qual foi o principal fator que determinou sua escolha pelo curso de Pedagogia como formação profissional. Essa foi uma questão aberta, na qual cada egresso envolvido na pesquisa pode se manifestar livremente. Entre inúmeras expressões coletadas dos questionários, são apresentadas aquelas com mais incidência entre os respondentes, agrupadas em dois blocos, ou seja, o primeiro se relaciona com as respostas mais recorrentes dos egressos que se formaram entre 2000 e 2004 e o outro àqueles formados entre 2005 e 2009.

Dessa forma, entre 2000 e 2004, a escolha dos egressos pelo curso de Pedagogia deu-se basicamente pelos seguintes motivos:

a) Não tinha muito definido minha profissão e ao passar na Pedagogia acabei gostando e ficando; b) Foi o fato de já ter o magistério como profissão, na busca de continuidade e melhoria salarial; c) Porque eu já trabalhava na área, para melhorar meu desempenho e me realizar profissionalmente; d) Paixão em trabalhar com crianças. Sempre sonhei em ser professora; e) Porque era mais próximo da cidade onde morava. Facilidade de deslocamento até o local. A pouca distância de minha casa; f) O valor da mensalidade e a qualidade do curso; g) Horários e distância em relação a minha cidade e respaldo da instituição; h) A oportunidade de fazê-lo em regime especial; i) Pela exigência de uma formação em Pedagogia para continuar no magistério. j) Universidade qualificada e com excelentes professores; k) Pela necessidade de ter uma profissão e pela opção de frequentar o curso nos finais de semana; l) Em 2005, quem não tinha curso superior perderia o cargo, ou melhor, a vaga para um habilitado; m) Já era efetiva na educação infantil com curso de magistério; n) Queria um curso relacionado com crianças pequenas. Por isso escolhi educação infantil; o) Era sonho desde que me formei no magistério era fazer Pedagogia (EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOCHAPECÓ FORMADOS ENTRE OS ANOS 2000 A 2004).

Por sua vez, os egressos formados entre 2005 a 2009 assim se manifestaram:

a) Porque a instituição sempre foi bem conceituada, próxima de minha casa e com profissionais qualificados; b) Porque já trabalhava na educação infantil como estagiária; c) Sempre quis Pedagogia por tratar a área da educação como um todo; d) Por uma formação sólida e a universidade é bem vista, possui bons profissionais; e)

Pela instituição e depois a abrangência da profissão (pedagogia) em Chapecó; f) Sempre desejei cursar graduação e me identifiquei com a educação de crianças das séries iniciais; g) Curso que não fosse caro e que fosse a noite; h) Identificação com área e por ser um campo de trabalho maravilhoso pois sempre existirá escolas e não ficarei por muito tempo desempregada; i) Incentivo através de bolsas e mudança de área de atuação no mercado de trabalho; j) Vontade de estudar e aulas presenciais com bons profissionais/professores; k) Por ser uma universidade destacada na região oeste Catarinense; l) Pela formação oferecida, estrutura e acesso; m) Por ser um curso presencial que possui extensão, pesquisa e docência (EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOCHAPECÓ FORMADOS ENTRE OS ANOS 2005 A 2009).

De modo geral, os depoimentos dos egressos formados desde o ano 2000 até 2009 revelam que a escolha pelo curso de Pedagogia se deu com base num conjunto de considerações práticas. Foram raras as declarações que relacionaram a escolha do curso como um desejo pessoal ou até mesmo como algo identificado com o processo de formação do pedagogo. Chamam a atenção neste caso as poucas manifestações que relacionam a escolha do curso associada com a questão do “gostar de crianças”. Experiências demonstram que, quando esse questionamento é feito logo no início do curso, expressões como “sonho em trabalhar com crianças” ou “paixão por crianças” rondam o imaginário daqueles que estão ingressando no curso. Como esses depoimentos são de egressos e já saíram do curso, parece que esta fantasia deixa de existir.

Se comparadas as declarações entre os grupos de egressos, percebe-se que os egressos formados nos anos 2000 e 2004 escolheram o curso de Pedagogia para dar continuidade na formação do magistério, seja por exigência (década da educação), seja para aperfeiçoamento na carreira profissional já escolhida anteriormente através do curso de magistério realizado no ensino médio. Para isso foi importante o oferecimento deste curso pela Unochapecó em regime especial, que compreendeu aulas nos finais de semana (sextas-feiras à noite, sábados pela manhã e tarde e durante os recessos escolares). Por sua vez, nas declarações dos egressos formados entre 2005 e 2009, surgem outros fatores, destacando-se a escolha do curso associada com o da instituição, tida pelos interlocutores como de boa qualidade, além de ser curso presencial, com incentivo de bolsas e contar com atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esses dados, somados aos demais mencionados anteriormente, cada vez mais demonstram a existência de dois momentos no curso de Pedagogia nesta primeira década do ano 2000. São contextos que foram se formando de forma dinâmica e que determinaram, entre outros aspectos, as escolhas feitas pelos egressos. Dessa forma, se for analisada a questão da qualidade do curso de Pedagogia, pode-se confirmar o enunciado feito por Morosini (2008),

ou seja, de maneira geral, o conceito de qualidade na área educacional vem sendo enunciado de várias formas, abarcando as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

De qualquer forma, diante desses posicionamentos, pode-se afirmar que um curso de Pedagogia com qualidade terá de considerar em seu projeto pedagógico manifestações como essas. Considerando um processo de formação que deve incluir um tríptico movimento, o curso de Pedagogia deverá partir desses posicionamentos apontados pela realidade, aprofundar ações de construção de conhecimentos, saberes e habilidades relativas ao curso para superar as impressões primeiras e ascender a uma nova síntese fundamentada no concreto pensado. Lembrando o Documento Final da Conae (2010), para uma educação básica e superior de qualidade será necessária uma política nacional de formação dos profissionais da educação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico.

Ainda nessa direção, os egressos foram questionados sobre qual foi a maior dificuldade encontrada no início de suas trajetórias profissionais. De todos os apontamentos disponíveis nos questionários, foram selecionadas as seis manifestações mais recorrentes entre aqueles que se formaram entre 2000 a 2004 e, em outro momento, entre os formados entre 2005 e 2009, sendo o resultado exposto na Tabela 17.

Tabela 17 – Dificuldades encontradas pelos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó no início da trajetória profissional. Ano 2000 – 2009.

Dificuldade	Nº de ocorrências	
	2000-2004	2005-2009
Relacionar as teorias aprendidas no curso com as práticas existentes nas escolas.	19	17
Organização do tempo disponível: conciliar trabalho, família e estudo.	14	08
Distância do trabalho e falta de transporte.	11	03
Resolver dificuldades inerentes às classes multisseriadas.	09	-
Inexperiência para resolver situações didáticas, especialmente de planejamento.	07	05
Insegurança no trabalho por ser ACT – Admitida em Caráter Temporário.	06	05
Falta de oportunidades de trabalho e salários baixos.	-	19

Fonte: o autor (2010)

Como indicadores, os dados apontam que a principal dificuldade encontrada pelos egressos no início de sua carreira profissional se concentra no distanciamento existente entre as teorias que são enfatizadas no processo de formação inicial dos pedagogos e as práticas existentes nas instituições de ensino da educação básica. Tudo indica que a dificuldade apontada pelos egressos protagonistas deste estudo se estenda a muitos outros pedagogos já formados. Relevante também é o número de declarações dos egressos que colocam a organização e conciliação do tempo como outra dificuldade no início de suas carreiras. Por se tratar de um curso oferecido no turno noturno para um contingente de egressos em que predomina o sexo feminino, casadas e com filhos, essa dificuldade foi manifestada, em síntese, pela seguinte expressão: trabalha 40 horas semanais, possui marido e filhos, cuida da casa, não possui empregada e estuda à noite.

Ainda nesta tabela se destaca o fato de que os egressos formados entre 2000 e 2004 mencionam dificuldades relacionadas com as classes multisseriadas, o que não ocorre com as turmas formadas mais recentemente, as quais encontram um contexto em que o processo de nucleação das escolas do campo¹⁵ já está consolidado. Já os egressos formados entre 2005 e 2009 apontam a falta de oportunidades de trabalho e salários baixos como a principal dificuldade que foi (e que está sendo) encontrada no início de suas carreiras profissionais. Possivelmente, essa manifestação tende a se manter ou até mesmo a se aprofundar nos próximos anos que virão em razão do aumento do número de estagiários trabalhando nas escolas.

Além dessas dificuldades, outras com menor recorrência foram enfatizadas por esses egressos, destacando-se: desvalorização do profissional da educação, dificuldades para trabalhar com crianças de três a quatro anos, com alunos especiais e com dificuldades de aprendizagem, alfabetização na primeira série, precárias condições materiais da escola, desafios nas trocas de escolas (todo início de ano mudava de escola), reconhecimento e respeito de colegas mais experientes, formas de trabalhar com os conteúdos, pagamento das mensalidades do curso e compreensão das diferentes concepções de educação.

¹⁵ O processo de agrupamento de escolas do campo no Estado de Santa Catarina, denominado nucleação, vem se efetivando de forma rápida e massiva através de diferentes projetos de nucleação que foram implantados nas diferentes redes de ensino de seus municípios. Na região Oeste Catarinense, esta realidade não é diferente. Várias comunidades rurais não possuem mais escolas e outras (e poucas) contam agora com as escolas núcleos. Para um melhor entendimento deste assunto, ver VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó (SC): Grifos, 1999. p. 43-69.

Tomando as conclusões de Bertolin (2009), que assegura a existência de diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo qualidade e que “[...] Independentemente do nível de análise _ sala de aula, curso, instituição ou sistema de educação _ o entendimento de qualidade em ES sempre pode variar no tempo e no espaço” (p. 145), podem-se tomar essas dificuldades apontadas pelos egressos em suas carreiras profissionais como indicativos a serem considerados em cursos de Pedagogia com qualidade.

Com a caracterização das dificuldades encontradas pelos egressos no início de suas carreiras profissionais e com a necessidade de ampliar a compreensão das dimensões de qualidade com base nas concepções e práticas existentes em egressos de um curso de Pedagogia, foram solicitados, por meio de uma pergunta aberta no questionário, os requisitos necessários a uma pessoa que quer se formar e seguir a carreira da área de Pedagogia. As respostas foram variadas e, após serem analisadas individualmente, foram organizadas na Tabela 18, que apresenta os seis principais conjuntos de requisitos destacados pelos respondentes.

Tabela 18 – Requisitos necessários para uma pessoa que quer se formar e seguir a carreira da área de Pedagogia segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Requisitos	Nº de ocorrências	
	2000-2004	2005-2009
Interessada, comunicativa, comprometida com as questões da educação, informada, persistente, dedicada, humilde, responsável e sensível.	27	05
Gostar de crianças. Ter habilidades para lidar com crianças.	25	21
Saber lidar com pessoas o exige muita compreensão, doação, perseverança, flexibilidade, determinação, garra, esforço, coragem, entusiasmo, alegria, ousadia, afetividade e dinamismo.	23	19
Ter clareza que é isso que se quer. Ser paciente, tolerante e criativo. Amar aquilo que se faz.	20	09
Ter ética e se aperfeiçoar sempre.	19	29
Gostar de coisas novas, de ler, escrever e estudar.	12	07

Fonte: o autor (2010)

Os atributos destacados pelos egressos representam qualidades desejáveis nos pedagogos, tendo em vista as exigências postas nas carreiras profissionais por eles vivenciadas. Tomando as ideias explicitadas por Morosini (2001), trata-se de qualidades diretamente relacionadas com a empregabilidade. Para a autora:

[...] Empregadores desejam atributos interativos e pessoais, ou seja: comunicar-se com uma ampla gama de pessoas, internas e externas à organização, relacionar-se com elas e sentir-se confortável; trabalhar efetivamente em equipe e ser capaz de reajustar seu papel de um projeto a outro. Atributos pessoais são importantes para permitir ao graduado estar dentro da cultura de trabalho, do emprego, desenvolver idéias, tomar iniciativas e responsabilidades e ajudar a política organizacional para a mudança (p. 92).

Chama a atenção nas respostas dos dois grupos de egressos a relação estabelecida entre o curso de Pedagogia e a infância. Retomando os dados apresentados anteriormente, os quais mostram que praticamente todos os egressos trabalham com educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não restam dúvidas de que atualmente a identidade desse curso está fortemente relacionada com a empregabilidade que remete à educação de crianças, mas para isso é preciso gostar e ter habilidades para lidar com crianças. Outro fato que chama a atenção é o número de ocorrências no grupo de egressos que se formaram entre 2005 e 2009 para a necessidade de os pedagogos terem de se aperfeiçoar continuamente.

Além desses predicados, os egressos destacaram de forma mais isolada outras condições não menos importantes para as pessoas que querem ser pedagogos. São elas: gostar de ensinar e aprender, possuir capacidade investigativa, trabalhar em equipe, ter consciência de que o salário não é muito atrativo, saber se expressar, ter vontade própria, ser animado diante das dificuldades encontradas, possuir senso crítico, dominar conteúdos, habilidades pedagógicas e tecnologias, ser capaz de analisar a realidade (teoria e prática) e conhecer as teorias da educação. Essas são manifestações sentidas por um grupo de egressos nas atividades profissionais que desenvolvem cotidianamente.

Nessa mesma direção, para aprofundar ainda mais as reflexões sobre as práticas profissionais dos egressos de um curso de Pedagogia, foi solicitado que respondessem ao seguinte questionamento: “Considerando sua trajetória profissional, é possível perceber mudanças no mercado de trabalho para pedagogos?” Para aqueles egressos que responderam sim, foi solicitado que descrevessem quais seriam essas mudanças. Das respostas obtidas nos questionários foi organizada a Tabela 19.

Tabela 19 – Ocorrência de mudanças no mercado de trabalho para pedagogos segundo egressos do curso de Pedagogia. Ano 2000 – 2009.

Ocorrência de mudanças no mercado de trabalho para pedagogos	Número de egressos envolvidos na pesquisa		
	2000-2004	2005-2009	Total
Não	12	11	23
Sim	96	59	155
Não respondeu	04	05	09
TOTAL	112	75	187

Fonte: o autor (2010)

Os egressos que estão percebendo mudanças no mercado de trabalho para pedagogos (82,89%) apontaram diversas situações que demonstram tais mudanças, sendo as mais citadas organizadas da seguinte forma:

- extinção dos cargos de especialistas em assuntos educacionais (supervisores escolares, orientadores educacionais e administradores escolares) e abertura de mais vagas como assistentes pedagógicos, exigindo formação continuada;

- algumas empresas estão contratando pedagogos para trabalhar em setores de recursos humanos e organização de eventos. Oportunidades para professor da universidade, diretor, ministrar palestras, dar cursos, educação especial;

- aumento do uso de tecnologias nas escolas, exigindo o domínio das ferramentas básicas de informática, qualificação, formação e aperfeiçoamento na área que atua;

- a conclusão do curso facilita o ingresso no mercado de trabalho apesar da competitividade e até desvalorização profissional;

- atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, crianças com seis anos de idade no ensino fundamental (aumento dos anos iniciais para o 5º ano) e alunos agressivos;

- há muitos pedagogos formados atualmente; mercado de trabalho restrito. As vagas de trabalho podem ser ampliadas, pois demanda de criança tem;

- melhores condições de trabalho: as escolas estão mais bem equipadas, com variados materiais pedagógicos;

- tendência cada vez maior com a atualização, pois os desafios são muitos, exigindo a busca de conhecimentos sempre. Com a LDBEN percebe-se que os profissionais de educação estão mais preocupados com a formação.

Essas são referências trazidas pelos egressos em decorrência das percepções obtidas em suas trajetórias profissionais. São preocupações que se aproximam com as diretrizes do

curso de Pedagogia, que esperam dos alunos competências, habilidades e capacidades técnicas para o trabalho a ser desenvolvido no magistério da educação infantil e dos 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 pedagógicos¹⁶. Além disso, revelam outras exigências do mercado de trabalho, que incluem a formação continuada e o desenvolvimento intelectual.

Sintonizados com o questionamento anterior e buscando dimensões, referências e ações para o estabelecimento de indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia, outros dados foram solicitados aos egressos parceiros deste trabalho de pesquisa, direcionados aos conhecimentos, competências, habilidades e saberes exigidos em suas carreiras profissionais. Tratou-se de uma questão aberta, na qual os respondentes puderam se manifestar livremente, tendo como orientação as reclamações da sociedade do conhecimento. As contribuições obtidas foram analisadas e organizadas em ordem decrescente conforme o número ou a intensidade das ocorrências. De modo geral, para esses egressos, a sociedade atual (do conhecimento) está exigindo dos pedagogos as descrições que seguem:

- ter habilidade para lidar com novas tecnologias. Conhecer as metodologias e as práticas que veiculam no universo educacional;
- realizar formação continuada com regularidade: aperfeiçoamento, atualização, adaptabilidade e aprendizado constante;
- possuir conhecimento dos fundamentos e das teorias da educação, propostas pedagógicas, legislação de ensino e leitura do contexto social e político. Ser pesquisador dinâmico e crítico. Saber diferenciar informação de conhecimento. Ter capacidade de análise, reflexão e possuir hábito de leitura;
- ter capacidade para planejar, decidir e habilidade para saber fazer relação entre teoria e prática. Saber conviver e saber trabalhar de forma interdisciplinar: capacidade de adaptação às diferentes realidades. Saber trabalhar de forma independente e em equipe;
- movimento/adaptação: ter comprometimento e capacidade para análise e ação; capacidade e vontade em rever a prática;
- ser capaz de dialogar e se integrar com alunos, pais e principalmente colegas. Saber se relacionar com as diferentes etnias;

¹⁶ Ver resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

- dominar conteúdos e linguagens: capacidade de comunicação e inovação. Persistência e vontade de enfrentar os desafios da profissão. Construir ideias próprias, poder de argumentação com diálogo em grupo.

Fazendo uma aproximação desse conjunto de habilidades, saberes e competências necessários nos trabalhos que os pedagogos vêm desenvolvendo atualmente com as mudanças do mercado de trabalho que estão sendo sentidas por esses profissionais, constata-se que os descritores mais impactantes na formação inicial de pedagogos são o uso de tecnologias da informação e comunicação e a necessidade de aperfeiçoamento e atualização constante. Trata-se de duas dimensões que podem ser desenvolvidas de forma inter-relacionada, ou seja, o aperfeiçoamento e atualização podem ser adquiridos pelo uso das tecnologias, que, por sua vez, necessita ser aprendido em processos de aperfeiçoamento. Pode-se também assegurar que os demais saberes e habilidades podem ser adquiridos por meio do aperfeiçoamento e atualização, assim como o acompanhamento das mudanças que o mundo do trabalho vem impondo às carreiras profissionais dos pedagogos.

Chegando-se a uma tentativa de síntese desses dois últimos questionamentos, é importante ressaltar que preocupações com a qualidade da formação de professores são manifestadas pelos egressos em diferentes aspectos relacionados com o cotidiano do trabalho desenvolvido, conduzido pela articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação). Assim, pode-se afirmar que um curso de Pedagogia de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e dos descritores de quem o emite.

Prosseguindo nessa análise e considerando a ênfase dada à necessidade de formação continuada com regularidade no trabalho que os pedagogos vêm realizando, a seguir se analisam dados relativos ao desenvolvimento de formação continuada pelos egressos parceiros deste trabalho de pesquisa.

Questionados se haviam realizado alguma atividade de formação continuada relacionada com o trabalho que realizavam atualmente, 177 responderam que sim e apenas 10 não. Muitos dos egressos que responderam afirmativamente especificaram o tipo de atividade realizada, sendo as mais recorrentes: cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da educação infantil e psicopedagogia; cursos de aperfeiçoamento de curta duração nas áreas de educação inclusiva, informática na sala de aula, educação especial, alfabetização, gestão, avaliação, diversidade e gênero na escola, ensino de matemática, contação de história, educação ambiental; complementação de estudos em educação especial e educação infantil; várias palestras e oficinas. Especificaram ainda que essas atividades foram realizadas de forma

presencial e virtual, tendo sido muitas delas promovidas e oferecidas pelas redes municipais de ensino, rede estadual de ensino, Sesc, Omep e Unochapecó.

Ainda sobre o processo de formação continuada, os respondentes apontaram basicamente duas razões que determinaram a realização de atividades de formação continuada: atualizar conhecimentos para o trabalho que desenvolve atualmente e melhorar a carreira profissional. Esses dados revelam coerência entre as respostas dadas pelos egressos nos três últimos questionamentos, apontando a atualização de conhecimentos como uma das principais dimensões que atestam qualidade ao curso de Pedagogia.

Adentrar ainda mais no curso de Pedagogia envolvido neste estudo e estabelecer relações com a carreira profissional dos egressos permite perceber impactos que podem ser vistos como referências necessárias à melhoria da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos. Partindo desse pressuposto, os egressos foram convidados a responder ao seguinte questionamento: “Que aspectos do curso de Pedagogia que você frequentou estão ajudando mais diretamente na sua vida profissional de pedagogo?” (considere uma escala de 1 a 7 onde 1 é muito baixo e 7 muito alto). Os aspectos foram previamente listados e os dados obtidos foram sistematizados, gerando a Tabela 20.

Tabela 20 – Aspectos do curso de Pedagogia da Unochapecó que estão ajudando na vida profissional dos pedagogos. Ano 2000 – 2009.

Aspectos do curso de Pedagogia	Nota - média atribuída	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Uso de metodologias inovadoras;	4,6	5,0
Oportunidades para os alunos trabalharem em grupo ou em pares na realização de atividades;	5,3	5,5
Reflexão crítica da realidade, onde o processo de ensinar e aprender estimulou discussões e apontou contradições;	5,8	5,7
Estímulos à participação fazendo os alunos sentirem-se sujeitos da aprendizagem, descobrindo que são capazes de produzir/redescobrir conhecimentos;	5,8	5,6
Realização de pesquisas como instrumental do ensino, colocando o aluno como leitor/interpretador da realidade;	5,4	5,4
Manifestação de gosto pelo conhecimento;	5,4	5,8
Domínio da estrutura do conhecimento da matéria de ensino;	5,3	5,5
Realidade prática como referencial da teoria;	5,3	5,4
Partilha de dúvidas e decisões entre professor e alunos;	5,4	5,6
Relação positiva entre professor e alunos, respeitando as diferenças, sem, contudo abrir mão do rigor;	5,3	6,3

Aspectos do curso de Pedagogia	Nota - média atribuída	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Uso de recursos tecnológicos, explorados de forma interativa;	4,9	5,6
Diminuição das dicotomias presente-passado, teoria-realidade, incluindo a localização histórica ou contextual do conhecimento;	5,2	5,5
Possibilidade de entender a si mesmo dentro da estrutura cultural mais ampla, fazendo conexões entre o local e o universal;	5,2	5,7
Estímulo à leitura, reflexão e escrita como forma de valorizar a autoria e desenvolver habilidades necessárias à prática profissional e ao convívio sociocultural;	5,7	6,1

Fonte: o autor (2010)

Considerando uma escala de 1 a 7, onde 1 é muito baixo e 7 muito alto, pode-se assegurar que para os egressos que se formaram entre 2000 e 2004 refletir criticamente sobre a realidade, estimulando discussões e apontando contradições durante o processo de ensinar e aprender, assim como participar como sujeitos da aprendizagem, descobrindo que são capazes de produzir/redescobrir conhecimentos, foram os aspectos mais pontuados e, dessa forma, são aqueles que mais estão contribuindo para a sua carreira profissional.

Para os egressos que se formaram entre 2005 e 2009 a relação positiva entre professor e alunos, respeitar as diferenças sem abrir mão do rigor e o estímulo à leitura, reflexão e escrita, valorizar a autoria e desenvolver habilidades à prática profissional foram os aspectos mais valorizados e destacados como aqueles que estão contribuindo em suas carreiras profissionais.

No outro extremo, o uso de metodologias inovadoras foi o aspecto que recebeu menor pontuação pelos dois grupos de egressos, sendo considerado pouco relevante em suas carreiras profissionais. Demais aspectos foram considerados relevantes e certamente está contribuindo para o desempenho profissional dos egressos.

Prosseguindo na busca de condições/referências para a caracterização de um curso de Pedagogia com qualidade, foi disponibilizada uma questão para os egressos na qual se solicitava atribuição de nota a partir de uma escala de 1 a 7 (onde 1 é muito baixo e 7 muito alto) para 12 situações necessárias para professores desenvolverem um curso de Pedagogia com qualidade. Os dados obtidos foram tabulados e se encontram dispostos na Tabela 21.

Tabela 21 - Condições para professores desenvolverem curso de Pedagogia com qualidade segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Condições	Nota - média atribuída	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Preparação dos materiais didáticos	5,0	5,6
Clareza das explicações	5,3	5,9
Pontualidade	5,2	5,4
Entusiasmo	5,4	5,8
Dinamismo	5,6	5,8
Incentivo da participação	5,5	5,6
Interesse pelos estudantes e disponibilidade para atendê-los	5,6	5,7
Espírito de diálogo	5,9	5,7
Credibilidade nas avaliações	5,5	5,6
Promoção da autonomia	5,8	6,0
Práticas reflexivas partilhadas	5,6	5,7
Justiça no exercício do papel docente	5,4	5,5

Fonte: o autor (2010)

Apesar de apresentar pouca diferença entre a pontuação atribuída em cada uma das condições consideradas necessárias para os professores desenvolverem um curso de Pedagogia de qualidade, é possível destacar que, entre os egressos que se formaram entre 2000 e 2004, o espírito de diálogo e a promoção de autonomia foram as qualidades mais evidenciadas, ao passo que entre aqueles que se formaram entre o 2005 e 2009 foram a promoção de autonomia e a clareza nas explicações.

Ainda na perspectiva de caracterizar um curso de Pedagogia com qualidade, outro questionamento foi feito aos respondentes, na mesma lógica da questão anterior, solicitando-se a atribuição de nota a partir de uma escala de 1 a 7 (onde 1 é muito baixo e 7 muito alto) para sete atributos apontados a um curso de Pedagogia com qualidade (Tabela 22).

Tabela 22 - Atributos de um curso de Pedagogia boa qualidade segundo egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

Aspectos	Ano	
	2000 - 2004	2005 - 2009
Sólida formação teórico-prática de seus alunos;	5,1	5,6
Aprendizagem das várias disciplinas e dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente;	4,9	5,7
Políticas de atendimento à diversidade nas salas de aula, na perspectiva da inclusão de todos os alunos;	4,5	5,0
Experiências de campo, incluindo as atividades de	5,0	5,8

observação e análise e o estágio profissional, ou seja, o exercício efetivo de funções do pedagogo por parte do aluno-estagiário, sob uma supervisão;		
Imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições de ensino;	5,4	5,4
Utilização pelos professores e alunos de computadores e das tecnologias da informação e comunicação	4,4	5,6
Metodologias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores.	4,9	5,6

Fonte: o autor (2010)

Comparando os atributos que foram mais valorizados com os menos valorizados, chega-se à conclusão de que, para os egressos formados entre 2000 a 2004, a formação do pedagogo reflexivo/investigador é o aspecto mais relevante a ser perseguido na formação inicial de qualidade e o menos relevante é o desenvolvimento de habilidades para lidar com computadores e tecnologias da informação e comunicação. Por sua vez, para os egressos formados mais recentemente (2005 a 2009), as experiências de campo (estágios, pesquisas) é o atributo que mais contribui para formação inicial de qualidade e o entendimento de políticas de atendimento à diversidade nas salas de aula é considerado o de menor importância.

As diferenças na valorização dos atributos citados são muito baixas, não merecendo destaque. Trata-se de indicadores que poderão ajudar no processo geral de aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam presentemente na formação inicial de pedagogos com qualidade.

Para finalizar a análise de dados coletados de egressos formados entre 2000 a 2009, a seguir se apresentam e analisam indicativos mais diretamente relacionados com a qualidade do curso de Pedagogia da Unochapecó. Trata-se de questionamentos abertos feitos aos egressos sobre aspectos relacionados com o curso que frequentaram.

Num desses questionamentos, foi solicitada a indicação de dois aspectos que colaboraram para desqualificar o curso de Pedagogia frequentado. As manifestações explicitadas pelos egressos foram analisadas e organizadas em quatro dimensões, conforme segue:

1) Atuação dos professores: a) pouca experiência em educação superior; b) falta de habilidades para desenvolverem as aulas; c) sem qualificação e despreparados; d) falta de vontade; e) “marcação” de alunos com ideias opostas; f) muito discurso (teoria) e pouca prática (ação); g) desatualização e descomprometimento; h) não atendimento às necessidades

dos alunos; i) não comparecimento e falta de pontualidade nas aulas; j) professores orientadores de estágio sem disponibilidade de tempo; k) disciplinas sem importância para os professores; l) ausência de diálogo com alunos; m) não conseguiram articular as teorias com as práticas; n) autoritarismo docente como forma de manter a “ordem”; o) incoerência entre o que é ensinado sobre como “dar aulas” e suas próprias aulas.

2) Prática pedagógica e avaliação: a) aprovação de alunos que faltavam em aulas e apresentações de trabalhos, mas tendo a mesma avaliação que os demais; b) muita teoria, muito texto e os alunos tinham que se virar; c) muita teoria desvinculada da realidade; d) apostilas e textos difíceis, inacessíveis e pouco usadas; e) pouca relação entre as teorias estudadas e as práticas existentes; f) utilização do mesmo material didático durante vários anos; g) falta de atualização do planejamento; h) poucas atividades práticas; i) Aulas vagas (sem professores); j) aluno lê, apresenta para a turma sem debate posterior (passar o tempo); k) muito tempo usado com teorias e com trabalhos em grupo; l) deveria ter mais provas objetivas e dissertativas e menos trabalhos; m) ênfase somente em determinada corrente teórica.

3) Ambiente educativo: a) falta de livros na biblioteca; b) recursos tecnológicos poucos explorados nas aulas; c) falta de laboratórios de atividades práticas; d) saída de alunos da sala de aula, não retornando mais; e) mensalidades altas; f) falta de coleguismo entre os alunos através de atitudes que só atrapalhavam; g) não cumprimento de horário agendado com o professor para orientação de estágios; h) falta de laboratório de atividades práticas e/ou laboratório de ensino.

4) Projeto pedagógico do curso: a) não preparação para o mercado de trabalho; b) desconhecimentos das diferentes realidades dos alunos; c) disciplina de Didática fraca; d) pouco tempo do curso destinado ao domínio de conteúdos, habilidades e técnicas pedagógicas; e) muitos alunos em cada turma; f) discriminação do curso em relação aos cursos novos onde havia maior empenho dos diretores; g) discriminação do curso por ser privado; h) falta da disciplina de educação especial; i) falta de aulas de informática; j) carga horária insuficiente para as disciplinas de metodologias específicas e de educação inclusiva; k) desperdício de tempo nas aulas.

Pelos dados apresentados, constata-se que no curso de Pedagogia o processo de formação nas quatro dimensões organizadas se encontra constituído de forma dicotômica, ou seja, centrado na separação entre teoria e prática, que são vistas como componentes isolados e até mesmos opostos.

No estudo realizado por Candau e Lelis (1995) é possível compreender essa constatação, quando propõem que a relação entre teoria e prática pode ser concebida basicamente de duas formas: visão dicotômica e visão de unidade. Numa visão dicotômica, o curso de Pedagogia é centrado na separação entre teoria e prática, os quais são componentes isolados e, mesmo, opostos. Por outro lado, esta mesma visão pode se apresentar de forma justaposta, na qual a prática deve ser uma aplicação da teoria, tornando-se relevante (a prática) na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria. Para assegurar essa visão, atualmente a concepção positivista ou positivo-tecnológica garante o controle da prática. Centrada na dinâmica da teoria para a prática, o lema positivista se expressa de forma coerente nas práticas de formação inicial do pedagogo, determinando “uma postura de domínio, de apropriação dos que detêm o poder das idéias em relação aos práticos. Sem dúvida, isso reflete, também, a divisão social do trabalho numa sociedade de classes, onde há uma separação entre o trabalho intelectual e manual” (FÁVERO apud CANDAU; LELIS, 1995, p.54).

Nessa mesma direção, Rays apresenta significativa contribuição. Para o autor, a relação teoria-prática pode ser vista basicamente de duas formas: visão positivista e visão dialética.

Diante de tais visões, a unidade da teoria e da prática, [...] pode ser classificada em dois pólos antagônicos: o pólo simbólico e o pólo concreto. O pólo simbólico processa-se com base em formas político-pedagógicas (acríticas) previamente determinadas e age como se as circunstâncias histórico-sociais fossem estranhas à escola. Há uma dicotomia generalizada entre [...] o saber escolar e o saber cotidiano. [...] O pólo concreto, [...] é aquele que promove a conexão teoria-prática num movimento, [...] em que as condições objetivas e subjetivas das circunstâncias histórico-sociais são consideradas na proposição e no desenvolvimento da prática pedagógica. (RAYS, 1996, p. 44).

Reconhecendo que a formação do pedagogo é desenvolvida com base nessas perspectivas, é possível reconhecer/prever como se dá a construção do seu conhecimento e, inevitavelmente, como o conhecimento é produzido nos anos iniciais da educação básica.

Diante dessas considerações, a relação entre teoria e prática deverá ser o fim a que se propõe o professor, pois toda teoria começa com a prática e é uma tentativa de explicar uma prática, ou seja, uma não existe sem a outra. A teoria não deve ser uma mera contemplação, mas guia de uma ação. A prática também não deve ser mera aplicação da teoria, mas deve ser vista como a própria ação guiada e mediadora da teoria.

Essa perspectiva decorre da organização acadêmica do conhecimento, tanto na forma dos currículos universitários, como da prática da sala de aula, pois a teoria sempre precede a prática, estimulando o aluno, primeiro, a saber a teoria para, depois, ser capaz de interpretar a realidade. É preciso inverter essa ordem, pois o conhecimento produzido pela pesquisa parte do concreto, do real, isto é, da leitura da prática, do campo científico que se pretende estudar.

Por outro lado, não há prática sem teoria, porque, por mais simples que seja a ação humana, vem precedida de uma concepção teórica, mesmo que de forma implícita. A ideia de prática tem acompanhado a equivocada perspectiva de que é apenas a comprovação da teoria. É assim que se configuram as práticas no processo de formação inicial de pedagogos, ou seja, os alunos estudam na sala de aula a teoria e depois comparam prática à teoria estudada. Essa concepção de prática nada mais é do que a organizada forma de consolidar a teoria e, geralmente, não consegue alcançar o que se propõe. Ao invés disso, tomar a prática como ponto de partida da teoria pode ser a alternativa de uma nova forma de construir o saber. Para que se efetive a unidade entre a teoria e a prática, é necessária uma experiência vivida (VEIGA, 1996).

Em outro questionamento aos egressos foi solicitado que apontassem ações e condições que são essenciais para se ter um curso de Pedagogia de boa qualidade. Inúmeros indicativos foram sinalizados, os quais, após leitura e análise, foram aproximados, constituindo novas dimensões, conforme segue:

1) Formação dos professores do curso: a) comprometidos com o ensino e a pesquisa; b) qualificados com domínio teórico e prático; c) capacitados na área de atuação; d) envolvidos nas questões educativas; e) motivados e preocupados com a formação dos alunos; f) experientes em sala de aula do conteúdo da disciplina que está ministrando; g) dinâmicos, com bom humor e que ministrem aulas de forma prática; h) sejam claros nas explicações, partilhando práticas docentes e refletindo coletivamente sobre elas; i) solidário com o aluno de Pedagogia no lado difícil da prática de docente em sala de aula; j) conhecedores da prática do profissional de Pedagogia; k) que desperte nos alunos a curiosidade, a necessidade de ser um investigador; l) que façam seus alunos se sentirem insatisfeitos e que busquem outros saberes e conhecimentos; m) conhecimento sobre o currículo que é trabalhado na educação básica (conteúdos mínimos).

2) Processo ensino-aprendizagem: a) relação amigável entre professor e alunos; b) pontualidade de professores e disponibilidade para ajudar os alunos nas pesquisas e não se omitindo de suas obrigações; c) articulação constante entre a teoria e a prática; envolvimento

dos alunos para aumentar a vontade de aprender em vez de querer somente ter diploma; d) estabelecimento de diálogo entre professores e alunos; e) rigor na avaliação da aprendizagem dos alunos: avaliação mais justa; f) pluralidade na apresentação das correntes teóricas; g) clareza na avaliação de aprendizagem dos alunos; h) instrumentos de avaliação bem elaborados; i) conteúdos que contribuam para a formação docente e que sejam contextualizados; j) maior rigor no controle de frequência para que formem profissionais responsáveis; k) vinculação dos professores em escola básica pública ou privada para ter uma prática mais contextualizada; l) estágios supervisionados avaliados com critérios que valorizem o estagiário e não somente o conteúdo trabalhado; m) aprofundar conhecimentos nas áreas mais específicas do curso: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; n) conscientização dos alunos sobre a realidade das escolas; o) aprofundamento teórico relacionado com a prática através de metodologias inovadoras; p) sala de aula dinâmica com várias técnicas de ensino; q) desenvolver mais pesquisas em temas/assuntos poucos discutidos; r) incentivar a leitura e a produção científica.

3) Ambiente físico acadêmico: a) materiais de pesquisa diversos; b) boa estrutura física e de material; c) salas/turmas não muito cheias/numerosas; d) oficinas pedagógicas que trabalham a prática da sala de aula; e) infraestrutura adequada com laboratórios específicos. e) oferecer ambientes próprios, com boas instalações e conforto; f) oferecer bolsas de estudos; g) dispor de materiais didáticos e biblioteca atualizada, assim como acervo bibliográfico enriquecido e ampliado.

4) Gestão do curso: a) coordenação e direção do curso preocupados em atualizar o projeto pedagógico do curso; b) formação de turmas de alunos mais homogênea possível; c) planejamento de cada disciplina e das aulas; d) ter o curso de Pedagogia valorizado na instituição; e) dispor aos alunos as novas tecnologias educacionais; f) atender à diversidade no curso e nas salas de aulas (alunos indígenas, oriundos de Educação de Jovens e Adultos, portadores de deficiências, etc.); g) ampliar conteúdos/disciplinas de áreas e conteúdos metodológicos específicos; h) oferecer disciplinas que preparem o futuro pedagogo para atender diferentes públicos; i) matriz curricular que contemple aspectos humanos, sociais e econômicos; j) tratar o aluno como ser humano e não como cliente; k) formar pedagogos que sejam capazes de compreender como ocorre a aprendizagem e como os alunos aprendem.

Continuando na busca de indicativos mais diretamente relacionados com a qualidade do curso de Pedagogia da Unochapecó, os egressos foram indagados sobre quais teriam sido as preocupações com qualidade mais enfatizadas no curso de Pedagogia que frequentaram.

Novamente foram apresentadas inúmeras declarações, as quais foram sistematizadas em dimensões construídas com base nos dados obtidos e reunidas em dois grupos, segundo a dimensão temporal em que os egressos foram formados. Dos egressos formados entre 2000 e 2004, as preocupações apontadas foram as seguintes:

1) Práticas pedagógicas predominantes: a) ênfase nos conteúdos e na elaboração de planejamento; b) planejar tudo muito perfeito no papel (na prática, às vezes, era desastroso); c) foi exigida muita leitura – se falava muito em conhecimento; d) pesquisa científica; e) clareza na produção textual; f) como trabalhar os conteúdos nas disciplinas de metodologias específicas; g) formação de professores comunicativos, receptores, interativos, enfim, mais humanos; h) metodologias inovadoras aplicadas por professores; i) prática coerente com as teorias (no estágio); j) boa formação teórica para enfrentar os desafios no dia a dia da profissão; k) aprofundamento teórico; l) trabalhos em campo para maior compreensão da realidade; m) metodologias de ensino diversificadas; n) leituras, assiduidade, clareza e objetividade nos trabalhos que foram realizados; o) realização de projeto de iniciação científica; p) rigor na avaliação e nos estágios: professora cobrou e ensinou; q) dedicação da professora orientadora de estágio.

2) Concepção/corrente pedagógica enfatizada: a) entendimento da relação entre teoria e prática no desenvolvimento e aprendizagem da criança; b) reflexão crítica da realidade: ética, compromisso de uma forma geral; c) domínio da teoria, responsabilidade, educação de qualidade; d) direitos e deveres dos aluno e do professor; e) domínio das teorias da educação; f) preparação do aluno para a cidadania: inclusão do aluno na sociedade para que se torne crítico e participativo; g) formação humana do professor para trabalhar com diversidades; h) conhecimento, valorização profissional e crescimento intelectual; i) reflexão crítica da realidade; j) promoção da autonomia; k) formação de um profissional crítico reflexivo; l) ênfase na pedagogia histórico-crítica; m) história da educação, concepções de escolas, tendências pedagógicas e formação profissional;

3) Habilidades e saberes destacados: a) formar profissionais comprometidos, responsáveis e com capacidade de inovação; b) formação teórica aprofundada; c) permanência no magistério depende de formação continuada (busca constante de conhecimentos); d) formar professores mediadores, reflexivos, críticos para agir e transformar; e) analisar livros e conteúdos dos textos didáticos; f) leitura na formação para dar qualidade no trabalho em sala de aula; g) clareza na produção textual; h) preparação do aluno para construir conhecimento e não apenas repassar conhecimento; i) compreensão do desenvolvimento da criança; j)

ministrar aulas dinâmicas com metodologias diversificadas; k) capacidade de planejar as aulas; l) compreender as idéias/visão de cada autor que foi estudado.

4) Gestão e a qualidade: a) revisão e adequação da matriz curricular do curso; b) o aprendizado e entendimento dos alunos; c) incentivo para a formação continuada, pesquisando, participando de cursos, etc.; d) formação de professores competentes, comprometidos e preparados para exercer a profissão; e) trabalhar com empenho as aulas previstas; e) avaliação processual; f) rigorosidade, compromisso com a ética e com a formação humana; g) materiais pedagógicos, cursos extracurriculares, laboratório de ensino e brinquedoteca; h) oferecimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão além de clareza com as teorias e metodologias.

No último questionamento feito aos egressos envolvidos neste trabalho de pesquisa buscou-se conhecer as maiores dificuldades encontradas ao frequentar o curso de Pedagogia. Partiu-se do pressuposto de que, analisando as dificuldades vivenciadas no processo de formação inicial de pedagogos, é possível estabelecer outras dimensões de qualidade. As inúmeras indicações obtidas foram organizadas de acordo com as características apresentadas e constituem um quadro de sinais que possibilitam identificar o que vai bem e o que vai mal no curso, oferecendo condições para se estabelecerem ações para sua melhoria.

1) Organização do tempo: a) querer aprender mais e o tempo não permitir; b) ter que trabalhar e estudar se torna muitas vezes cansativo; c) trabalhar o dia todo, estudar a noite e ver a contradição entre a teoria e prática; d) dificuldades em desenvolver pesquisas e estudos sobre a diversidade em sala de aula por falta de tempo; e) pouco tempo disponível para estudar e se aperfeiçoar: trabalhava 40 horas e estudava todas as noites muitas vezes cansada e sem vontade; f) ter de conciliar trabalho em período integral e estudar; g) me sentia cansada após um dia de trabalho, pois o magistério nas séries iniciais é muito desgastante; h) tempo pra me dedicar integralmente com vontade e gosto pela profissão; i) o tempo para fazer as leituras e os trabalhos era muito reduzido pelas funções: casa – trabalho – família; j) O tempo para fazer as leituras e os trabalhos era muito reduzido pelas funções: casa – trabalho – família.

2) Acesso, permanência e desempenho no curso: a) pouco dinheiro e tempo para leituras; b) a mensalidade era muito alta em relação ao salário que recebia; c) a distância entre minha casa e a faculdade e o cansaço; d) valores altos das mensalidades; e) dificuldades com transporte; f) além de frequentar as aulas todas as noites tinham muito trabalho pra fazer em casa e para quem trabalhava e tem filhos se torna mais difícil; g) falta de dinheiro para

adquirir todo o material didático solicitado; h) poucas bolsas de estudo: bolsas somente para alguns; i) não possuir computador em casa para realizar os trabalhos solicitados.

3) Aprendizagem dos alunos: a) idade (na época tinha 17 anos): na época o curso era extremamente tecnicista direcionado a uma metodologia apenas; b) distância muito grande do saber do professor com o saber do aluno; c) não atuava ainda na área e me sentia as vezes “perdida”, pois algumas aulas eram ministradas levando em conta como se todos já fossem professores; d) o estágio, pois eu não tinha magistério; e) ler muitas apostilas: seria necessário mais debates e explicações sobre o conteúdo; f) compreensão das teorias e relacionar com a prática; g) muitos trabalhos e pouco tempo para realizá-los com qualidade; h) professores passavam o conteúdo não importando se o aluno conseguia entender ou não; i) preocupação em estar dando conta ou não dos conteúdos, trabalhos e avaliações que nos eram solicitadas; j) desenvolver projeto de pesquisa: falta de orientador para o assunto escolhido; k) trabalhos coletivos e integração da turma; l) no início, o uso de alguns termos científicos por mim desconhecidos até então; m) apresentação e estudos feitos a partir de alguns textos extremamente complexos, desconectados da realidade; n) a leitura, pois não se tinha o hábito de fazê-la e o curso exigiu muita leitura; o) compreender a legislação educacional.

4) Ambiente acadêmico: a) a biblioteca era menor e a internet não era tão popular e isto dificultava as leituras; b) primeira turma do regime especial: a instituição não estava preparada para atender esta demanda; c) falta de salas de informática e de biblioteca nos finais de semana; d) falta de livros para leituras, salas com pouca ventilação; e) relações interpessoais: saber lidar com diferentes pensamentos e administrar o bom senso.

5) Incentivos: a) motivação, entusiasmo, emoção, afetividade; b) diálogo na entrega dos trabalhos; c) participação nos debates devido a timidez e também ao fato de que eu não tinha leituras sobre educação e tampouco a prática; d) conciliar família, afazeres domésticos, trabalho e a universidade; e) conciliar trabalho e universidade; f) recomeçar o curso superior depois de muito tempo sem estudar; g) tive que me privar de muitas coisas para mim e meus filhos para poder estudar; h) professores que em muitos momentos não aceitavam as opiniões dos alunos só as suas; i) desrespeito com os docentes da rede privada; j) ser avaliada sem ter os critérios estabelecidos, discordar sem ter abertura para trocar ideias, como se acadêmico não compreendesse ou não refletisse sobre o processo do qual fazia parte; k) o curso de Pedagogia não é instigante, envolvente, não transmite ao aluno satisfação em ser professor.

Diante dos dados apresentados neste capítulo, pode-se concluir que tomar a prática social e profissional de pedagogos já formados do curso de Pedagogia como ponto de partida

para se estabelecer dimensões e indicadores de qualidade significa colocar a realidade do campo da Pedagogia na organização do projeto pedagógico do curso. Para isso, é necessário que as pessoas envolvidas no trabalho pedagógico do curso sejam capazes de analisar, a um só tempo, o curso e sua realidade social. Nessa análise é preciso considerar a realidade como construção do ser humano em cada época, em cada momento histórico. Sem considerar o ser humano, não tem sentido falar em realidade. O mundo construído por uma pessoa é fortemente influenciado pelas concepções de mundo das demais com quem ela pessoa vive e pelas formas de conceber o mundo das pessoas que formam o grupo social de que a pessoa faz parte.

Ainda que o questionar sobre a realidade do curso de Pedagogia necessite ser abrangente, envolvendo todas as suas dimensões, neste trabalho de pesquisa foram abordadas referências consideradas necessárias para a identificação das principais dimensões de qualidade que constituem o processo de formação inicial de pedagogos.

5 DIMENSÕES E INDICADORES PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Buscando elaborar síntese sobre referências, ações e condições essenciais necessárias à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos, neste capítulo são enunciadas dimensões/referências/caminhos e indicadores que podem contribuir para melhorar o desenvolvimento da qualidade desse processo. Vale reafirmar que as dimensões e indicadores aqui destacados têm como base a fundamentação teórica e a análise e interpretação dos dados levantados durante a pesquisa e que, de certa forma, se encontram sistematizados nos capítulos anteriores.

Chegando-se ao objetivo maior deste trabalho, é importante ressaltar que a vida dos egressos que concorrem na formação da comunidade da região Oeste Catarinense, e especialmente do cotidiano da Unochapecó e, nela, do curso de Pedagogia constitui a base que sustenta tais proposições. Trata-se, portanto, de dimensões e indicadores de uma realidade concreta que permeiam as ações e práticas pedagógicas dessa instituição de ensino superior e que se tornam instrumentos indispensáveis à elaboração deste capítulo.

Com base nesse entendimento, e envolvido no problema de pesquisa deste estudo, que se direcionou para o apontamento das principais dimensões e indicadores de qualidade que constituem o processo de formação inicial de pedagogos, pode-se dizer que dimensões valorativas, ideológicas e políticas que produz (e reproduz) o profissional pedagogo, bem como o processo de construção de sua profissionalização, constituem requisito básico para se iniciar a organização de dimensões voltadas à melhoria da qualidade desse processo.

É importante destacar que o delineamento e a explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação superior do curso de Pedagogia têm ganho importância na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação. No Brasil, ressalta-se que a efetivação de um curso superior de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio. Nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, num processo que, contudo, carece de melhoria no tocante a uma formação mais efetiva.

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais. Envolve, igualmente, questões referentes à análise de sistemas e instituições de ensino, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educacional, tais como condições de trabalho, processos de gestão, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. Em outras palavras, é fundamental ressaltar que a formação inicial de pedagogos se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. É, portanto, perpassada pelos limites e possibilidades das dinâmicas pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Decorrente dos dados obtidos no terceiro capítulo deste trabalho de pesquisa, da compreensão da trajetória histórica do curso de Pedagogia, das contribuições de pesquisadores/autores que estudam e investigam o universo da qualidade do processo de formação de professores e da análise das políticas para a educação superior, este capítulo se apresenta dividido em duas partes: a primeira denominada de “Buscando qualidade social do curso de Pedagogia” e a segunda, “Apontando dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia da qualidade”. Na primeira parte busca-se analisar ações e condições que determinam uma qualidade social para o curso de Pedagogia, e a segunda apresenta dimensões necessárias para melhorar a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos.

Essa divisão se aproxima dos conceitos de qualidade formal e política e dos conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa apresentados por Demo (2001). Para o autor, a **qualidade formal** é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (DEMO, 2001, p.14), tendo o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. Já a **qualidade política** tem como condição básica para a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (p.14). Dessa forma, a qualidade formal seria como meio e a qualidade política, como fim. Essas duas dimensões da qualidade não podem ser entendidas como diferentes, mas, sim, como partes do mesmo todo que é a qualidade.

Para esse autor, a educação é o que resume a qualidade nas áreas social e humana, pois não há como chegar à qualidade de fato sem educação. A educação, que supõe qualidade

formal e política, exige construção e participação, já que “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos”, para se concretizar (DEMO, 2001, p. 21).

5.1 Buscando qualidade social do curso de Pedagogia

A qualidade social da educação superior não se ajusta aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como defendem alguns setores da sociedade, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Para Libâneo (2008), um curso superior de qualidade social é aquele que mantém a inter-relação entre qualidade formal e política, baseado no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. Buscar qualidade em qualquer curso significa trabalhar com pessoas para ajudá-las a se construírem como sujeitos.

A qualidade social de um curso superior é entendida como “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (DEMO, 2001, p. 38).

[...] Qualidade social [...] carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área de saber [...], assim como a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; [...] a democratização da relação professor-aluno, [...] da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, e, por fim, como objetivo político social mais equânime, a democratização do saber (CORTELLA, 1999, p. 15).

Neste trabalho de pesquisa, a qualidade social se refere às funções que os egressos do curso de Pedagogia assumem ao atuar nos anos iniciais da educação básica, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, em serviços e apoio escolar de cursos de educação profissional e em outras áreas que exigem conhecimentos pedagógicos, descobrindo e modificando a realidade social que os cerca, visando ao desenvolvimento da sociedade. Percebe-se, assim, que a qualidade do curso de Pedagogia está ligada também às

oportunidades que os alunos têm de entrar em contato com a prática, contextualizando as teorias vistas em sala de aula.

Destarte, um curso de Pedagogia de qualidade social é aquele que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas dos estudantes em relação à formação que está tendo; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos profissionais em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Diante desses posicionamentos e considerando o propósito deste capítulo, um questionamento é inevitável: Como se distingue um curso de Pedagogia com qualidade social? A leitura crítica e analítica das produções de autores/pesquisadores e dos dados obtido dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó que se formaram entre 2000 e 2009, objeto de análise deste estudo, permitiu o apontamento de algumas condições que indicam sinais que podem qualificar o processo de formação inicial de pedagogos.

a) Empregabilidade: carreira profissional e estabilidade:

Morosini (2001) destaca que diversos autores têm indicado que nas últimas décadas cresceu a pressão para que os sistemas de educação superior contribuam mais efetivamente com o desenvolvimento da economia e priorizem a preparação para o mundo do trabalho. Bertolin (2009) chama a atenção para a existência de alguns desacordos entre os autores/pesquisadores sobre o real significado da empregabilidade.

Como exemplo, Morosini (2001) destaca que empregabilidade, no âmbito da educação superior, não é simplesmente obter empregos para graduados nem desenvolver habilidade de empregabilidade, mas, sim, algo bem mais complexo, relacionado com o “desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada” (p. 92).

No entanto, independentemente das divergências sobre a acepção de empregabilidade, tem se tornado cada vez mais um importante no debate sobre a qualidade na educação superior. Nos últimos anos, alguns países da União Europeia, liderados pelo Reino Unido e também na Austrália, vêm desenvolvendo a ideia de que qualidade universitária está relacionada com empregabilidade (MOROSINI, 2007). Seminários e centros de estudos e

pesquisas têm fomentado a discussão em torno do assunto no âmbito da educação superior (BERTOLIN, 2009).

Dessa forma, neste trabalho de pesquisa, pode-se afirmar que o processo de formação inicial de pedagogos desenvolvido pela Unochapecó na região Oeste Catarinense é bastante significativo e apresenta qualidade social referenciada, uma vez que os profissionais formados vêm conseguindo se ocupar profissionalmente em sua área de formação com certa tranquilidade. Apesar de nos últimos anos ter surgido com mais intensidade a atuação de estagiários, logo esses passam a contar com carreiras profissionais estáveis.

Além disso, os dados revelaram que a formação desses pedagogos no contexto onde está situado o curso parece ser relevante, impactando no desenvolvimento social e educacional da região. Trata-se de pedagogos ocupados profissionalmente e que vêm contribuindo para a expansão qualitativa dos primeiros anos da educação básica. A confirmação disso se traduz no fato de que, dos 187 egressos que participaram desta pesquisa, apenas dois são profissionais liberais e um não trabalha.

Essas constatações confirmam ainda mais que os cursos de formação inicial de pedagogos precisam construir e assumir um projeto pedagógico que viabilize uma sólida formação teórico-prática dos pedagogos, no sentido de contemplar as diferentes dimensões _ científica, cultural, humana, política e ética _ para que possam se tornar profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, com o objetivo de contribuir com a realização de processos de educação mais humanos e democráticos. Para isso, os estágios podem proporcionar aos futuros professores a identificação com a profissão docente, mostrando-se como caminho de reflexões, reiteraões, aprendizagens, estudos, ensinios e mudanças para a certificação da docência enquanto profissão.

Para isso, é preciso que o curso de Pedagogia preste mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens, colocando essa exigência como foco central da gestão do curso e do projeto pedagógico. A inserção do profissional pedagogo no mundo do trabalho supõe uma educação superior que proporcione aos estudantes os meios cognitivos e operacionais que atendam tanto às necessidades pessoais como às sociais (LIBÂNEO, 2006).

Outro aspecto a ser considerado nesta dimensão diz respeito à estabilidade no emprego. Considerando os dados obtidos, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia forma profissionais que ingressam muito cedo em carreiras profissionais estáveis e se mantêm em seus empregos. Isso demonstra que são profissionais satisfeitos com o curso superior que frequentaram. A constatação de egressos atuando diretamente no campo profissional de seu

curso em carreiras estabilizadas e com índice mínimo de rotatividade nos empregos disponíveis indica que o curso de Pedagogia se firma como uma alternativa profissional e revestido de qualidade social.

b) Valorização profissional – salários e jornada:

Sobre a valorização dos profissionais da educação, a Constituição Federal assim dispõe:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, os Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Na legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, tal como a Constituição, prevê, no título II – “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII- valorização do profissional da educação escolar”.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, ao tratar da “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”, inicia com um diagnóstico com o qual detecta que a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do PNE, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.

O eixo “Formação e valorização dos trabalhadores em educação” do Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2010) trata da formação e valorização dos profissionais da educação. Um padrão de qualidade na formação dos profissionais que atuam na educação básica e superior será possível se for institucionalizada uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Para isso é preciso considerar a legislação vigente e as necessidades das instituições e sistemas de ensino.

Por fim, a lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, publicada no DOU em 17.07.2008, regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público

da educação básica e fixa o valor de R\$ 950,00 mensais para a formação em nível médio, na modalidade Normal. Reajustado em 7,68% no dia 1º de janeiro de 2010, este piso é elevado para R\$ 1.024,67 para uma jornada de 40 horas semanais.

Diante dessas considerações e tomando os dados obtidos dos egressos que se encontram sistematizados no terceiro capítulo, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia contribui para o cumprimento da legislação vigente, podendo os profissionais nele formados atingir uma renda superior a quatro salários mínimos (R\$ 2.040,00) após alguns anos de trabalho, em carreiras profissionais estáveis. Ainda com base nos dados, essas referências de salário correspondem a uma jornada de trabalho não superior a 40 horas.

Ainda com relação à valorização, os dados também apontaram que o curso de Pedagogia melhorou os salários dos egressos e que, conforme os anos passam, aumenta o impacto da formação em Pedagogia na melhoria salarial dos egressos. Esse dado revela ainda a existência de plano de carreira profissional nas redes de ensino onde trabalham os pedagogos. Especialmente nas redes públicas de ensino, não existe profissional se não há carreira. A carreira estimula o crescimento pessoal e funcional.

Esses indicativos reforçam a importância do curso de Pedagogia no desenvolvimento social. Somado a outros aspectos, declarações de egressos de que houve melhorias em seus salários ampliam ainda mais o aspecto qualitativo do curso de Pedagogia.

c) Identidade profissional:

Vários autores/pesquisadores têm tratado das transformações por que passou a pedagogia ao longo das décadas, sobretudo as relativas à pedagogia e à identidade profissional no âmbito histórico, epistemológico e filosófico.

No primeiro capítulo deste estudo buscou-se compreender as principais mudanças ocorridas no curso de Pedagogia no Brasil em relação à identidade do profissional formado. Constatou-se a existência de algumas indagações que sugerem certa indefinição, imprecisão, quanto à identidade deste curso: o pedagogo é um especialista de generalidades ou o pedagogo é um especialista de coisa nenhuma (SILVA, 2003). Perpetuado histórica e culturalmente, esse estigma deve ser considerado para se superar essa imprecisão conceitual (LIBÂNEO, 2005).

Nos artigos segundo e terceiro do texto oficial da Resolução CNE/CP01/2006, homologada em maio de 2006, o curso de Pedagogia na modalidade licenciatura está definido como local de “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). Assim, sem abrir mão de uma formação ampliada para tarefas pedagógicas não estritamente docentes, as diretrizes vincularam a este curso, de forma centralizada, a formação de professores destinados ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Saviani (2008), as diretrizes são, ao mesmo tempo, restritas e extensivas. Restritas, no essencial, naquilo que se refere ao que configura a pedagogia como um campo de conhecimentos e experiências; e excessivas no acessório, ao incorporar a linguagem atualmente em evidência, de expressões tais como “conhecimento ambiental-ecológico”; “pluralidade de visões de mundo”; “interdisciplinaridade, contextualização, democratização”; “ética e sensibilidade afetiva e a estética”; “exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas”; “diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais”; “escolhas sexuais”, entre outras.

Como destaca Libâneo (2006, p. 95):

O esclarecimento cada vez mais buscado do campo próprio da pedagogia é requerido, também, por causa da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, pelo que passam a surgir outras instâncias e agentes do processo educativo. Com isso vão se abrindo campos de atuação profissional do pedagogo nos âmbitos escolar e extra-escolar, antes impensáveis.

Trazendo os dados analisados no capítulo terceiro, verifica-se que a maioria dos pedagogos egressos trabalha com educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental. O curso de Pedagogia desta instituição de ensino representa um processo educativo que forma profissionais diretamente responsáveis pela expansão quantitativa e qualitativa da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este dado vem confirmar as declarações de Pimenta (2006, p. 8), que se manifesta da seguinte forma:

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia propostas pela Comissão de Especialistas (abril 2002), em que pese a atuação do pedagogo estar prevista para outros campos que não o da docência escolar, sabe-se que seu fundamento é a docência como base da formação do pedagogo.

Dessa forma, pode-se concluir que pensar a questão da identidade do pedagogo requer uma análise do atual contexto histórico. As transformações ocorridas constantemente na sociedade delinham o perfil do profissional da educação, direta ou indiretamente, uma vez que a educação _ objeto de estudo do pedagogo – tem seu percurso traçado de acordo com os interesses de diversos segmentos da sociedade – econômico, político, social, cultural _, o que se reflete no papel do pedagogo e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia.

d) Condições de trabalho – satisfação profissional:

Ao apontar o reconhecimento da importância do curso de Pedagogia para a sociedade, percebe-se que a compreensão das condições de trabalho do pedagogo não pode ser dissociada das discussões sobre sua identidade e satisfação profissional.

As investigações em torno da problemática da satisfação profissional docente são ainda relativamente escassas e recentes, e muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente.

A satisfação profissional traz um caráter simbólico essencialmente subjetivo, segundo o qual o pedagogo abstrai significados e valores associados a variáveis como motivação, envolvimento, empenho, desempenho, contentamento e realização mediante as condições de trabalho oferecidas, sobre as quais constroem julgamentos favoráveis ou não.

Já a qualidade das condições de trabalho do pedagogo está vinculada a uma série de fatores, tais como tamanho das turmas a que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola e local próprio para reuniões de estudo.

A remuneração dos professores é outro ponto essencial. O professor bem remunerado pode realizar um trabalho melhor por várias razões: não precisa acumular horas excessivas de trabalho, nem dispersar sua energia atendendo a escolas diferentes; pode se concentrar mais, ter um melhor conhecimento dos seus alunos, ter mais tempo e disposição para se dedicar tanto à preparação das aulas quanto à correção dos trabalhos individuais dos alunos. Um bom salário melhora a autoestima, possibilita a aquisição de materiais de aperfeiçoamento profissional, além do acesso a bens culturais.

Voltando-se para os dados apresentados no terceiro capítulo, percebe-se que praticamente todos os egressos do curso de Pedagogia envolvidos neste trabalho de pesquisa

estão satisfeitos profissionalmente e que ter cursado Pedagogia proporcionou-lhes melhorias nas condições do trabalho que realizam.

É bom esclarecer que nessa constatação as condições de trabalho estão inseridas num plano específico, relacionadas a fatores de ordem contextual do espaço de trabalho (estruturas física, material e humana, organização do trabalho, remuneração, etc.). Já a satisfação profissional está ligada a fatores que integram às motivações (interesse, expectativa, empenho, dedicação, realização, etc.), segundo as quais, de forma dinâmica e mutável, pode se confrontar permanentemente com as condições do exercício profissional numa relação recíproca de efeitos.

5.2 Apontando dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade

O processo de formação inicial de pedagogos com qualidade precisa estar à frente das mudanças que estão ocorrendo na sociedade. É ponto de concordância entre egressos que contribuíram com a produção deste trabalho de pesquisa que esse processo de formação deve avançar no sentido de dar respostas efetivas à integração com o meio social e educacional. Considerando suas manifestações, pode-se afirmar que a formação de pedagogos é concebida como prática social concreta e contextualizada, não como um produto homogêneo aplicado a diferentes pessoas. Essa constatação vincula a necessidade de apontar dimensões e indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia a partir das manifestações daqueles que são os protagonistas dessa prática social concreta.

Por se entender que a análise da qualidade da formação inicial de pedagogos deve se dar numa perspectiva polissêmica, uma vez que traz implícitas múltiplas significações, na organização das dimensões e indicadores será incluída também a análise sobre os critérios que estão sendo adotados na avaliação para reconhecimento deste curso pelo Sinaes.

5.2.1 Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

No dia 21 de junho de 2010 foi publicada pelo Ministério da Educação a portaria nº 808, de 18 de junho de 2010, que aprovou o instrumento de avaliação para reconhecimento de

Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Anexo 1). O documento apresenta os aspectos considerados pelos avaliadores do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais nos processos de reconhecimento dos cursos.

Trata-se de um instrumento próprio para os cursos de Pedagogia, com a descrição dos critérios de qualidade a serem alcançados por todos os programas que tenham ou queiram ter reconhecimento nacional. Os critérios de avaliação são organizados com base em dimensões e indicadores, conforme o Quadro 1.

DIMENSÃO	INDICADORES	CRITÉRIO DE ANÁLISE
Dimensão 1: Organização didático-pedagógica do Curso	Perfil do egresso	Formação do 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.
	Objetivo do curso	Coerência com o perfil do egresso.
	Metodologia	Condução dos objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação.
	Conteúdos curriculares	Relevância dos aspectos: atualização; abordagens do conhecimento pedagógico; 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 de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional; a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.
	Coerência da bibliografia	Atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.
	Processo de avaliação da aprendizagem	Processo de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos, com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.
	Alfabetização e letramento	Formação de professores alfabetizadores, considerando: 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.
	Integração do aluno à prática educativa	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,

DIMENSÃO	INDICADORES	CRITÉRIO DE ANÁLISE
		suas famílias e os contextos das instituições em suas comunidades.
	Integração com os sistemas públicos de ensino, Municipal, Estadual e Distrito Federal	Execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.
	Estágio Supervisionado	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.
	Atividades complementares	Efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos.
	Atendimento ao discente	Programas de atendimento extraclasse, atividades de nivelamento e de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.
	Número de vagas	Correspondência com o corpo docente e às condições de infraestrutura da IES e do curso.
	Autoavaliação do curso	Implementação de ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa (Enade e outros).
Dimensão 2: Corpo docente	Composição e atuação do NDE - Núcleo Docente Estruturante	O NDE ser composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, com plena participação na implementação do PPC.
	Titulação acadêmica do NDE	Titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , especialmente título de Doutor.
	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador de curso.	Formação do coordenador: graduação em pedagogia, doutorado na área de educação e experiências de magistério superior e de gestão acadêmica.
	Titulação acadêmica do corpo docente	Titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , especialmente título de Doutor.
	Experiência na docência da	Experiência dos docentes no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino

DIMENSÃO	INDICADORES	CRITÉRIO DE ANÁLISE
	educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental	fundamental.
	Experiência de docência na educação superior	Experiência acadêmica dos docentes no ensino superior.
	Regime de trabalho	Regime de trabalho dos docentes: tempo parcial ou integral. Horas destinadas para as atividades da mantida à qual pertence o curso.
	Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral.	Relação de vagas anuais para o curso por docente equivalente a tempo integral.
	Produção científica	Desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e produções dos docentes do curso.
	Número médio de disciplinas por docente	A média de disciplinas por docente.
	Composição e funcionamento do Colegiado de curso.	Implementação, representação de docente e discente e importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
Dimensão 3: Instalações Físicas - Infraestrutura	Sala de professores e sala de reuniões	Instalações para docentes (salas): dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade.
	Gabinetes de trabalho para professores	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 aulas	Equipamentos e atendimento aos requisitos: dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade.
	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	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	Sistema de registro acadêmico está informatizado e atende plenamente às necessidades do curso.
	Livros da bibliografia básica	Atendimento aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para menos de 6 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica.
	Livros da bibliografia complementar	Atendimento pleno das indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.

DIMENSÃO	INDICADORES	CRITÉRIO DE ANÁLISE
	Periódicos especializados	Assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo as áreas do curso.
	Informatização da biblioteca	Informatização com terminais de computador ligados à internet banda larga. Possibilidades de consultas on-line e sistema informatizado de empréstimo.
	Acervo multimídia	Acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) e sua relação com os programas e atividades previstas no PPC e seu tombamento junto ao patrimônio da IES.
	Ambientes para estudo em grupo e individual	Existência de ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
	Brinquedoteca	Adequação de acordo com os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	Laboratórios de ensino	Adequação: experimentação de recursos didáticos e tecnológicos com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.

Quadro 1 – Dimensões, indicadores e critérios de análise da avaliação para reconhecimento de cursos de licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sinaes.

Fonte: o autor (2010) produzido com base no Instrumento de Avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sinaes, publicado pelo Ministério da Educação através do Inep; Diretoria de Avaliação da Educação Superior; Sinaes (subsídio o ato de Reconhecimento). Disponível em:

http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf

Acesso em: 03 nov. 2010.

O quadro apresenta os aspectos que são considerados pelos avaliadores do Inep nos processos de reconhecimento dos cursos. Em síntese, os critérios da avaliação incluem a organização didático-pedagógica do curso, o corpo docente e as instalações físicas. São considerados ainda aspectos como grau acadêmico dos professores e suas ações curriculares dentro das disciplinas. Os processos de avaliação da aprendizagem, integração do aluno à prática educativa e a relação do curso com os sistemas públicos de ensino municipal e estadual também são levados em conta. O instrumento também inclui a análise da composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante e do grupo de profissionais da instituição responsável pela implementação das diretrizes curriculares do curso.

5.2.2 Contribuições dos dados obtidos neste trabalho de pesquisa

Os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó que se formaram entre o 2000 e 2009, objeto de análise deste estudo, ao serem questionados sobre como deve ser um curso de Pedagogia de qualidade, manifestaram-se expondo suas contribuições. Embora conceituar qualidade não seja uma tarefa fácil, as respostas dadas no instrumento de coleta de dados aplicado para coleta de dados apontam na direção de que a qualidade do curso de Pedagogia está basicamente relacionada à atuação dos docentes, à prática pedagógica e avaliação desenvolvida no curso, ao ambiente educativo, ao projeto pedagógico do curso, à gestão do curso, às habilidades e aos saberes que são enfatizados e às ações de atendimento aos alunos promovidos pela instituição.

Dessa forma, a seguir são apresentados quatro grupos (em quatro quadros) que agregam dimensões e indicadores considerados indispensáveis a um curso de Pedagogia de qualidade: 1) aspectos que desqualificam um curso de Pedagogia; 2) ações e condições essenciais para um curso de Pedagogia de boa qualidade; 3) preocupações com qualidade mais enfatizadas no curso de Pedagogia e 4) maiores dificuldades encontradas ao frequentar o curso de Pedagogia.

O Quadro 2 mostra dimensões e indicadores construídos com base em aspectos apontados pelos egressos que colaboram para desqualificar um curso de Pedagogia, considerados neste trabalho de pesquisa como apontamentos que indicam sinais que podem qualificar o processo de formação inicial de pedagogos.

DIMENSÃO	INDICADORES
Atuação dos professores	- Possuir experiência com a educação superior e habilidades para desenvolver as aulas;
	- Ter vontade (querer), qualificação e preparação para exercício do magistério superior;
	- Saber lidar com alunos que apresentam ideias opostas, respeitando as diferenças, sem, contudo abrir mão do rigor;
	- Articular/relacionar as teorias com as práticas (ação);
	- Ter comprometimento e capacidade para análise e ação.
	- Atender as diversidades na sala de aula, acolhendo as necessidades e incluindo todos os alunos;
	- Ser assíduo e pontual nas aulas;
	- Dispor de tempo para orientar alunos em pesquisas e estágios;
	- Definir o sentido da disciplina em que atua;
	- Manter diálogo com os alunos, estabelecendo relações democráticas;

DIMENSÃO	INDICADORES
	- Assegurar coerência entre o que é ensinado sobre como “dar aulas” e suas próprias aulas;
Prática pedagógica e avaliação	- Desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo dinâmico e consistente: relação entre as teorias estudadas e as práticas existentes;
	- Caracterização do processo de ensino e as suas finalidades;
	- Atualização do planejamento do trabalho docente;
	- Conhecimento das principais correntes/diretrizes teóricas que podem orientar a ação do professor no processo de ensino;
	- Avaliação do processo de ensino-aprendizagem e seus resultados: funções, elementos centrais, organização e desenvolvimento da avaliação;
	- Compreensão da natureza e da dinâmica dos processos didáticos básicos;
	- Identificação dos instrumentos e meios que podem auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
	- Seleção e adequação dos textos que são utilizados nas aulas;
	- Racionalização dos horários disponíveis para as aulas;
Ambiente educativo	- Acervo da biblioteca;
	- Uso/exploração dos recursos tecnológicos nas aulas;
	- Disponibilidade de laboratórios de atividades práticas e/ou laboratório de ensino;
	- Regulamentação sobre entrada e saídas de alunos da sala de aula;
	- Valores de mensalidades acessíveis;
	- Relacionamento entre alunos em sala de aula;
	- Cumprimento de horários agendados com professores para orientação de pesquisas e estágios;
Projeto pedagógico do curso	- Articulação do Projeto Pedagógico do Curso com o mercado de trabalho;
	- Reconhecimento das diferentes realidades dos alunos;
	- Dar ênfase ao componente curricular de Didática na organização curricular do curso: domínio de conteúdos, habilidades e técnicas pedagógicas;
	- Estabelecer limite de alunos por turma oferecida, não ultrapassando a cinquenta alunos;
	- Conceber e tratar o curso de Pedagogia como os demais cursos da instituição, não permitindo nenhum tipo de discriminação, especialmente em relação aos cursos novos que são implantados;
	- Combater qualquer tipo de discriminação quando se tratar de um curso oferecido pela iniciativa privada;
	- Contemplar componentes curriculares que abordem a educação especial: metodologias específicas e de educação inclusiva;
	- Oferecer componentes curriculares relacionados com a informática aplicada à educação
	- Dispor de carga horária suficiente para cada componente curricular, evitando desperdício de tempo nas aulas;

Quadro 2 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade I.

Fonte: o autor (2010) produzido com base em aspectos que colaboram para desqualificar um curso de Pedagogia, apontados pelos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó. Ano 2000 – 2009.

No Quadro 3 outras dimensões e indicadores são apontados para um curso de Pedagogia de qualidade. Este quadro foi organizado a partir de manifestações dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó que se formaram entre 2000 e 2009, sobre ações e condições consideradas essenciais para um curso de Pedagogia de boa qualidade, já analisados no capítulo anterior.

DIMENSÃO	INDICADORES
Formação dos professores que atuam no curso	- Compromisso com o ensino, pesquisa e extensão: que desenvolva projetos de pesquisa e extensão além do ensino;
	- Qualificação na área de atuação com domínio teórico e prático;
	- Envolvimento com as questões educacionais;
	- Motivação e preocupação com a formação dos alunos;
	- Experiência em sala de aula do conteúdo do componente curricular que está ministrando aulas;
	- Demonstrar dinamismo e bom humor durante as aulas;
	- Clareza nas explicações, partilhando práticas docentes e refletindo coletivamente sobre elas;
	- Ser solidário com o aluno do curso de Pedagogia considerando as dificuldades da prática docente em sala de aula;
	- Possuir conhecimento das áreas e espaços de atuação do profissional de Pedagogia;
	- Que desperte nos alunos a curiosidade, a necessidade de ser um investigador;
	- Que façam seus alunos se sentirem insatisfeitos, incentivando com isso a busca de outros saberes e conhecimentos
Processo ensino-aprendizagem	- Possuir conhecimento sobre o currículo que é trabalhado nos anos iniciais da educação básica (conteúdos mínimos).
	- Estabelecimento de diálogo e relação amigável entre professor e alunos;
	- Pontualidade e disponibilidade de professores para auxiliar os alunos nas pesquisas, não se omitindo de suas obrigações;
	- Articulação constante ente a teoria com a prática, aumentando com isso a vontade dos alunos em aprender;
	- Rigorosidade e clareza na avaliação da aprendizagem dos alunos: avaliação mais justa;
	- Pluralidade na apresentação e tratamento das correntes teóricas;
	- Utilização de instrumentos de avaliação bem elaborados;
	- Conteúdos contextualizados e que contribuam para a formação docente;
	- Rigorosidade no controle de frequência dos alunos para que formem profissionais responsáveis;
	- Vinculação dos professores em escola básica pública ou privada para ter uma prática mais contextualizada;
	- Estágios supervisionados avaliados com critérios que valorizem o estagiário e não somente o conteúdo trabalhado;
- Aprofundamento dos conhecimentos das áreas mais específicas do curso: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;	
- Conscientização dos alunos sobre a realidade das escolas da educação	

DIMENSÃO	INDICADORES
	básica; - Aprofundamento teórico relacionado com a prática através de metodologias inovadoras; - Aulas dinâmicas com utilização de várias técnicas de ensino; - Desenvolvimento de projetos de pesquisas em temas/assuntos poucos discutidos no curso; - Incentivo à leitura e à produção científica.
Ambiente físico acadêmico	- Disponibilidade de materiais de pesquisa diversos: laboratórios específicos, acervo bibliográfico, etc.; - Boa/adequada estrutura física e de material: ambientes próprios com boas instalações e conforto; - Salas/turmas não muito cheias/numerosas; - Oficinas pedagógicas que trabalhem a prática da sala de aula dos anos iniciais da educação básica; - Oferecimento de bolsas de estudos - Disponibilidade de materiais didáticos e biblioteca atualizada: acervo bibliográfico enriquecido e ampliado.
Gestão do curso	- Coordenação e direção do curso preocupados em atualizar o projeto pedagógico do curso; - Formação de turmas de alunos mais homogênea possível; - Planejamento de cada disciplina e das aulas; - Manter o curso de Pedagogia valorizado no conjunto dos cursos da instituição; - Disposição e atualização das novas tecnologias educacionais aos alunos; - Atendimento das diversidades no curso e nas salas de aulas (alunos indígenas, oriundos de Educação de Jovens e Adultos, portadores de deficiências, etc.); - Ampliação de conteúdos/disciplinas de áreas e conteúdos metodológicos específicos; - Oferecimento de componentes curriculares que preparem o futuro pedagogo para atender diferentes públicos; - Contemplar na matriz curricular aspectos humanos, sociais e econômicos da sociedade atual; - Tratamento dos alunos como seres humanos e não como clientes; - Formação de pedagogos que sejam capazes de compreender como ocorre a aprendizagem e como os alunos aprendem.

Quadro 3 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade II.

Fonte: o autor (2010) produzido com base em ações e condições consideradas essenciais pelos egressos para um curso de Pedagogia de qualidade. Ano 2000 – 2009.

Ainda considerando as contribuições dos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó, foi organizado o Quadro 4, o qual apresenta outras dimensões e indicadores sistematizados segundo as percepções que os egressos tiveram quanto à preocupação com a qualidade mais enfatizadas durante o curso de Pedagogia frequentado.

DIMENSÃO	INDICADORES
Práticas pedagógicas predominantes	- Ênfase nos conteúdos e na elaboração de planejamento;
	- Exigência de muitas leituras: ênfase na importância do conhecimento;
	- Realização de iniciação científica: elaboração e desenvolvimento de projetos e produção de relatórios;
	- Clareza na produção textual;
	- Procedimentos para trabalhar conteúdos das disciplinas de metodologias específicas;
	- Formação de pedagogos comunicativos, receptores, interativos, enfim, mais humanos;
	- Metodologias inovadoras aplicadas por professores;
	- Coerência na aplicação das teorias durante o estágio supervisionado;
	- Formação teórica para enfrentar os desafios no dia a dia da profissão: aprofundamento teórico;
	- Trabalhos em campo para melhor compreender a realidade dos anos iniciais da educação básica;
	- Metodologias e técnicas de ensino diversificadas;
	- Exigência de leituras, assiduidade, clareza e objetividade nos trabalhos que são realizados;
- Rigoriedade na avaliação e nos estágios: dedicação da professora (cobrar e ensinar);	
Concepção/ corrente pedagógica enfatizada	- Entendimento da relação entre teoria e prática no desenvolvimento e aprendizagem da criança;
	- Reflexão crítica da realidade: ética e compromisso de uma forma geral;
	- Domínio da teoria, responsabilidade, educação de qualidade: direitos e deveres do aluno e do professor;
	- Direitos e deveres dos alunos e do professor;
	- Domínio das teorias contemporâneas da educação;
	- Preparação para a cidadania: aluno crítico e participativo;
	- Formação humana para trabalhar com diversidades;
	- Conhecimento, valorização profissional e crescimento intelectual;
	- Promoção da autonomia;
	- Formação profissional crítico reflexivo;
- Ênfase na pedagogia histórico-crítica;	
- História da educação, concepções de escolas, tendências pedagógicas e formação profissional.	
Habilidades e saberes destacados	- Formação de profissionais comprometidos, responsáveis e com capacidade de inovação;
	- Formação teórica aprofundada: busca continuada de conhecimentos;
	- Formar pedagogos mediadores, reflexivos, críticos para agir e transformar;
	- Saber analisar livros e conteúdos dos textos didáticos;
	- A leitura para dar qualidade no trabalho em sala de aula;
	- Clareza na produção textual;
	- Preparação para construir conhecimento e não apenas repassar conhecimento;
- Compreensão do desenvolvimento da criança;	

DIMENSÃO	INDICADORES
Gestão e a qualidade	- Prover aulas dinâmicas com metodologias diversificadas;
	- Capacidade de planejar as aulas;
	- Compreensão das ideias/visão de cada autor que é estudado.
	- Revisão e adequação da matriz curricular do curso;
	- O aprendizado e entendimento dos alunos;
	- Incentivo para a formação continuada, pesquisando, participando de cursos, etc.;
	- Formação de professores competentes, comprometidos e preparados para exercer a profissão;
	- Trabalhar com empenho as aulas previstas;
	- Avaliação processual;
- Rigoriedade, compromisso com a ética e com a formação humana;	
- Materiais pedagógicos, cursos extracurriculares, laboratório de ensino e brinquedoteca;	
- Oferecimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de clareza com as teorias e metodologias.	

Quadro 4 - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade III.

Fonte: o autor (2010) produzido com base nas percepções que os egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó tiveram com preocupações de qualidade mais enfatizadas durante o curso que frequentaram. Ano 2000 – 2009.

Por fim, um último quadro foi produzido apontando dimensões e indicadores de qualidade para o curso de Pedagogia, tendo como referências as respostas dadas pelos egressos a um questionamento que lhes foi feito, sobre as maiores dificuldades encontradas ao frequentar o curso de Pedagogia. As dificuldades sinalizadas foram agrupadas em quatro dimensões e inúmeros indicadores, conforme pode ser visto no Quadro 5.

DIMENSÃO	INDICADORES
Organização do tempo	- Tempo disponível para estudar, aprender e aperfeiçoar;
	- Trabalhar o dia todo, estudar à noite e compreender a contradição entre a teoria e prática;
	- Desenvolver pesquisas e estudos sobre a diversidade em sala de aula sem dispor de tempo suficiente;
	- Tempo pra dedicação integral aos estudos e gosto pela profissão;
	- Tempo para fazer as leituras e os trabalhos solicitados nas aulas, considerando as funções: casa – trabalho – família;
Acesso, permanência e desempenho no curso	- Recursos financeiros: valor da mensalidade e salário do aluno;
	- e tempo para leitura
	- Distância entre a residência do aluno e a universidade;
	- Cansaço
	- Dificuldades com o transporte
	- Relação entre a quantidade de trabalhos para realizar em casa e a família,
	- Recursos financeiros para aquisição do material didático solicitado;
	- Bolsas de estudos disponíveis e critérios para distribuição;
- Disponibilidade de computador em casa para realização de trabalhos	

DIMENSÃO	INDICADORES
	solicitados.
Aprendizagem dos alunos	- Idade dos alunos;
	- Concepção teórico-metodológica do curso;
	- Distância existente entre o saber do professor e o saber do aluno;
	- Relação entre as aulas ministradas e a formação/experiência dos alunos;
	- Quantidade de apostilas/textos encaminhadas para leituras;
	- Realização de debates sobre os textos lidos e explicações sobre o seu conteúdo;
	- Relação entre os estágios realizados e a formação/experiência dos alunos;
	- Compreensão das teorias estudadas em relação à prática dos alunos;
	- Relação entre a quantidade de trabalhos encaminhados e o tempo efetivo dos alunos para a realização dos mesmos;
	- Entendimento dos alunos dos conteúdos transmitidos, trabalhos e avaliações realizadas pelos professores;
	- Disponibilidade de professor orientador para os projetos de pesquisas desenvolvidos;
	- Nível da linguagem empregada pelos professores: uso de terminologias da área educacional;
	- Complexidade dos textos utilizados nas aulas e sua conexão com a realidade dos alunos;
	- Compreensão da legislação educacional;
- Complexidade das leituras que são solicitadas.	
Ambiente acadêmico	- Acesso à biblioteca e disponibilidade de acervo para a realização das leituras solicitadas nas aulas, incluindo os sábados;
	- Disponibilidade de computadores para acesso dos alunos, incluindo os sábados;
	- Preparação da instituição para acolhimento das vagas que são oferecidas;
	- Conforto das salas de aulas: ventilação, iluminação, etc.;
	- Relacionamentos interpessoais: administração dos diferentes pensamentos e a definição do bom senso.
Incentivos	- Existência de motivação, entusiasmo, emoção e afetividade;
	- Tolerância na entrega dos trabalhos;
	- Participação nos debates, especialmente aqueles alunos que não possuem leituras sobre educação e tampouco a prática;
	- Conciliar família, afazeres domésticos, trabalho e a universidade;
	- Recomeçar o curso superior depois de muito tempo sem estudar;
	- Aceitação das opiniões dos alunos pelos professores;
	- Respeito com os alunos que são professores da rede privada;
	- Avaliação a partir de critérios estabelecidos, permitindo trocas de ideias entre os alunos e a reflexão sobre o processo do qual faz parte;
- Envolvimento do aluno ao curso.	

Quadro V - Dimensões e indicadores para um curso de Pedagogia de qualidade IV.

Fonte: o autor (2010) produzido com base nas maiores dificuldades encontradas pelos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó ao frequentar o referido curso. Ano 2000 – 2009.

As dimensões e indicadores de qualidade estabelecidos com base no Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, assim como nas contribuições dadas pelos egressos do curso de Pedagogia da Unochapecó, organizadas nos Quadros 2, 3, 4 e 5, são enunciados que podem contribuir para estabelecer ou restabelecer ações e condições essenciais para que os cursos de Pedagogia tenham qualidade no direcionamento de suas ações político-pedagógicas.

Refletindo sobre essas dimensões e indicadores de qualidade, chega-se ao final desta parte consciente de que Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de qualidades (RIOS, 2006). Trazendo a formação inicial de pedagogos para essa reflexão, tem-se de considerar que se trata de um processo que envolve qualidades. A especificidade e a multidimensionalidade da atuação profissional do pedagogo suscitam um processo de formação inicial que inclua a reflexão sobre:

- a) os parâmetros de qualidade utilizados nas principais mudanças ocorridas com o processo de formação do pedagogo durante a história da educação superior e do curso de Pedagogia;
- b) os movimentos e preocupações com a qualidade da formação inicial de pedagogos nas políticas da educação superior existentes atualmente;
- c) os impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos;
- d) os indicadores (referências, ações e condições essenciais) que são necessários à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos.

Para que o processo de formação inicial de pedagogos tenha qualidade é preciso que sejam considerados os aspectos mencionados no parágrafo anterior, conforme detalhamento demonstrado no diagrama que segue:

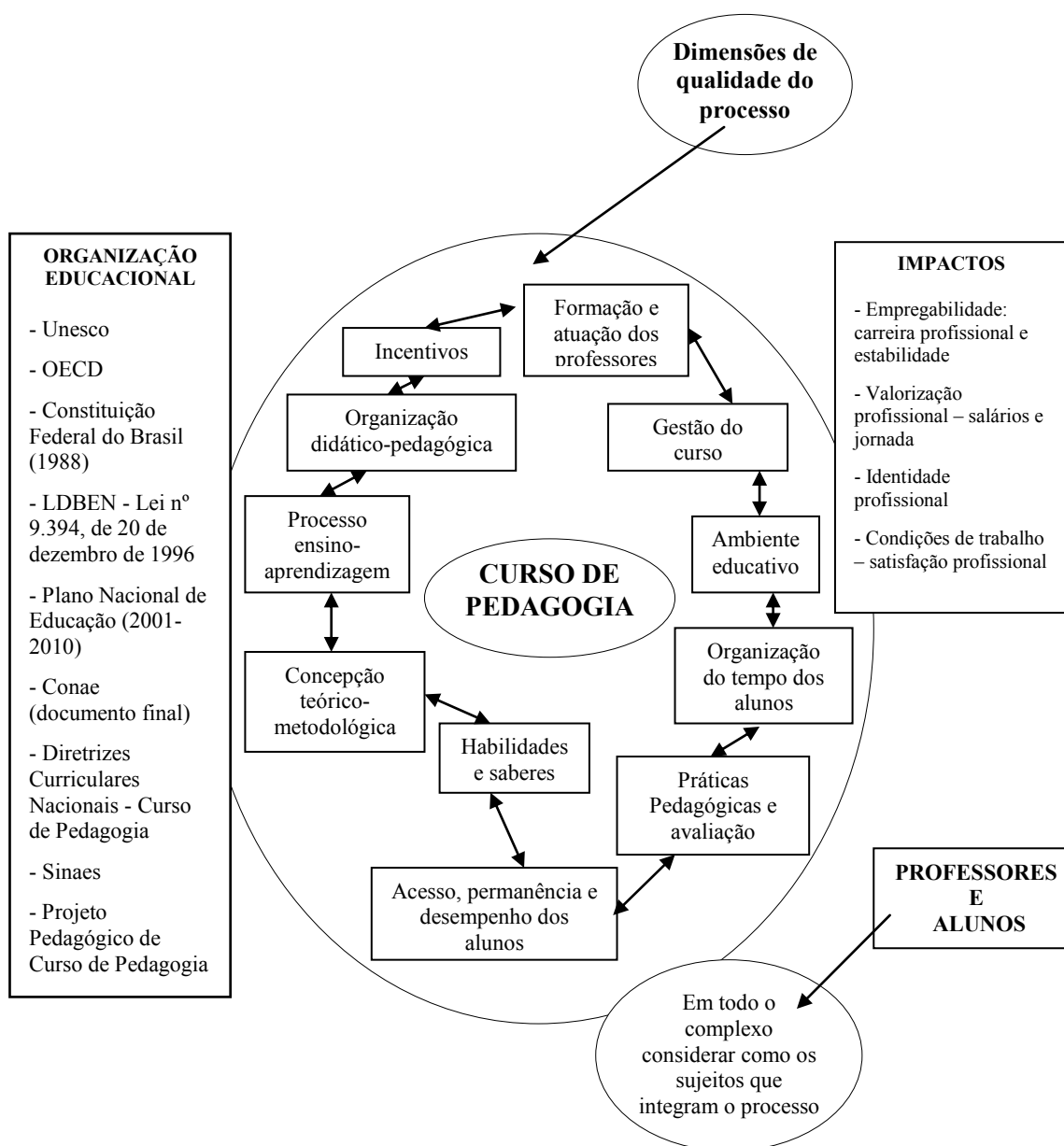


Figura 13 – Curso de Pedagogia com qualidade

Fonte: O autor (2010).

Analisando as contribuições exploradas neste capítulo, é possível perceber que a qualidade de um processo educativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida. É preciso que se tenha controle sobre o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão. É importante, portanto, que se avalie também o próprio processo de ensino-aprendizagem que está sendo desenvolvido.

Na formação inicial de pedagogos há de se considerar a identidade das instituições de ensino superior que se dedicam à tarefa de formar esses profissionais de nível superior. Quando se questiona se um curso de Pedagogia possui qualidade, busca-se saber de sua eficiência, se está funcionando dentro das expectativas necessárias para a formação do profissional pedagogo, ou seja, são analisadas as dimensões que apontam a qualidade do ensino oferecido.

E nesse sentido, as referências, ações e condições apontadas neste trabalho de pesquisa relacionadas à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos sinalizam dimensões de qualidade da docência diretamente relacionadas com a ação do professor em sala de aula. A atuação do professor é referenciada quase que na totalidade das dimensões de qualidade que foram organizadas. Possivelmente, isso se deva ao fato de que tais dimensões foram definidas com base nas contribuições de ex-alunos. No entanto, levando em conta que a sociedade contemporânea vivencia uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças e transformações, parece salutar ponderar sobre a organização e adoção de abordagens para o processo de formação de pedagogos fundamentadas nas exigências apontadas por esses profissionais que se encontram atuando na área.

Desse modo, pode-se dizer que a qualidade da formação inicial de pedagogos tem como premissa a relação entre professor e alunos, sujeitos socialmente estabelecidos. Para Castanho e Castanho (1997), no desenvolvimento de cada aula que constitui a docência, essas duas pontas devem buscar o equilíbrio. Esse equilíbrio, difícil e necessário, pode ter grande repercussão nos processos educativos que ocorrem na educação superior e se constitui numa tarefa a ser construída no processo de formação inicial de professores, tendo em vista aquilo que se define como qualidade, ou seja, como se expressa, quais os seus condicionantes, quais os seus indicadores.

Finalizando este capítulo, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento produziu dimensões e indicadores e/ou confirmou conhecimentos para o desenvolvimento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos. Sem sombra de dúvidas, esses indicadores, aliados a outras determinações vinculadas às políticas educacionais brasileira, constituem-se em “peças” fundamentais para se reconhecer um curso de Pedagogia com qualidade.

Na próxima parte, é explicitada uma síntese conclusiva dos estudos realizados ao longo do trabalho e apresentada uma retrospectiva geral dos resultados da pesquisa realizada, dos resultados da pesquisa, além de se proceder à prospecção do alcance e consequências da pesquisa para a realidade analisada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na produção deste trabalho de pesquisa foi estabelecido com a finalidade de analisar as principais dimensões de qualidade formuladas e apontadas para o processo de formação inicial de pedagogos, pretendendo-se, com isso, destacar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo.

Para tanto, o presente estudo foi organizado em cinco partes, nas quais se procurou analisar uma realidade curricular específica, ou seja, a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia da Unochapecó, localizada no município de Chapecó, região Oeste do estado de Santa Catarina. A análise e interpretação dos dados desse contexto foram realizadas de forma integrada com a fundamentação teórica, constituindo-se nas principais referências que sustentam as proposições sistematizadas e apresentadas.

A compreensão da trajetória de educação superior e do curso de Pedagogia e a identificação de possíveis movimentos/preocupações com a qualidade nas políticas da educação superior tornaram-se objeto de análise para a proposição de referências que contribuem na problematização do processo de formação inicial de pedagogos. O exame dos impactos gerados com o desenvolvimento da qualidade nesse processo, principalmente das questões que envolvem o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação profissional e carreira profissional, foi condição imperativa para a elaboração de síntese sobre ações e condições que são essenciais à melhoria do processo de formação inicial de pedagogos.

Assim, na introdução foram apresentadas considerações sobre a complexidade da tarefa de se analisar a qualidade da educação superior, que exige, de antemão, a definição do conceito de qualidade a ser adotado. Justificou-se o objeto de estudo da pesquisa, problematizando-o e argumentando quanto a sua relevância, com destaque para a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam presentemente na formação inicial de pedagogos. Foram enunciados indicativos que justificassem o estudo realizado e os seus propósitos, relacionando-os ao tema e ao problema de pesquisa. Foram apresentados os caminhos trilhados para que este trabalho de pesquisa pudesse se desenvolver, incluindo a abordagem da pesquisa realizada, a delimitação temporal, os instrumentos utilizados para a

coleta de dados, a área geográfica em que a pesquisa foi realizada e o plano de amostragem, devidamente justificado, como ocorreram a organização e análise dos dados e, finalmente, como a estrutura do trabalho/texto foi organizada.

Na segunda parte, sentindo a necessidade de se compreenderem os parâmetros de qualidade utilizados nas mudanças ocorridas com a identidade profissional do pedagogo durante a história do curso de Pedagogia, analisou-se a gênese deste curso, trazendo à memória traços sintéticos da trajetória do curso no Brasil, no estado de Santa Catarina na região Oeste Catarinense e destacando elementos significativos. A realização deste trabalho foi possível por meio de pesquisas feitas em literaturas sobre a história do curso de Pedagogia e a participação no processo de gestão e construção do curso de Pedagogia da Unochapecó.

Tomou-se conhecimento, assim, que o curso de Pedagogia, desde o seu surgimento, vem sofrendo dificuldades para constituir sua identidade. Para Silva (2003, p. 2), “[...] a história do curso de pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão da sua identidade”. Trata-se de um curso que possui identidade frágil e abalada, sempre subordinada às funções que lhe têm sido atribuídas no decorrer de sua história, marcada por quatro períodos identificados por Silva (2003): período das regulamentações (1939-1972), o das indicações (1973-1978, o das propostas (1979-1998) e o dos decretos (1979-1998).

A tendência predominante hoje no Brasil e expressa na LDB, de formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior, representa uma conquista dos educadores, amplamente tematizada nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), a partir de 1981 (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 52).

Nessa trajetória histórica, a qualidade do curso de Pedagogia vem sendo balizada de acordo com as configurações assumidas em sua constante busca de resposta aos interesses da sociedade. Os indicadores de qualidade, por sua vez, vêm sendo igualmente estabelecidos a partir da busca de resposta a respeito de quem é o pedagogo, por meio da indicação de atividades do campo educativo que são direcionadas a ele. Como o currículo do curso de Pedagogia vem sendo organizado historicamente na perspectiva do campo de trabalho, mantendo distanciamento das questões referentes ao estatuto teórico da própria pedagogia (SILVA, 2003), sua qualidade vem sendo aferida nessa mesma direção.

Na continuidade da produção deste estudo, sentiu-se a necessidade de identificar movimentos e preocupações com a qualidade do processo de formação inicial de pedagogos nas políticas da educação superior existentes atualmente, uma vez que tal compreensão é

fundamental quando se pretende apontar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo. Para isso, no terceiro momento deste trabalho, foram analisados alguns conceitos/definições de qualidade e examinadas políticas da educação superior, envolvendo documentos publicados por organizações internacionais e nacionais.

Constatou-se que para buscar uma definição para qualidade é preciso pensar de forma abrangente e multidimensional, bem como social e historicamente situado, a partir de uma realidade específica e de um contexto concreto. Sendo um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, qualidade se encontra vinculada às demandas e exigências sociais de um dado processo. “A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente uma dimensão axiológica” (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008, p. 109).

Dos documentos publicados pela Unesco, OECD, Constituição Federal do Brasil, LDBEN - lei nº 9.394, Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Sinaes e Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, é possível destacar que a qualidade de um processo formativo não pode ser aferida num único momento, nem tomada sob uma só medida. É preciso que se pondere o processo antes, durante e mesmo após a sua conclusão.

Os documentos recomendam articulação de políticas que reforcem o compromisso social da educação com a finalidade de assegurar um processo de formação inicial de professores com qualidade, constituído como referência, ou seja, um processo comprometido com a universalidade do conhecimento, com os valores e a diversidade cultural, com o desenvolvimento sustentável, com a ética e a justiça. Deve, igualmente, se solidarizar e se comprometer com a sociedade em toda a sua extensão: econômica, social, política e cultural, mediante a formação de profissionais competentes e criativos, de pesquisas e de projetos de compromisso social e cultural, capazes de contribuir decisivamente para o desenvolvimento integral sustentável da sociedade.

No momento subsequente procurou-se adentrar nos impactos que são gerados com o desenvolvimento da qualidade no processo de formação inicial de pedagogos. Para isso foram analisados aspectos relacionados com o contexto social, mercado de trabalho, inserção social, respeito e equidade e empregabilidade, satisfação e carreira profissional de pedagogos formados de um curso de Pedagogia.

Isso foi realizado por meio de uma síntese analítica sobre o processo de formação inicial de pedagogos de um curso de Pedagogia, com destaque para o levantamento dos principais impactos gerados. Pode-se verificar nos depoimentos dados por egressos que a

descrição de dimensões e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do processo de formação inicial de pedagogos implica novas demandas de atendimento, que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos no curso e com as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa. Há muitas formas de se enfrentar tal debate, as quais incluem a análise do processo de organização do trabalho pedagógico, o que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão do curso, do currículo, da formação dos docentes, do ambiente educativo, do processo ensino-aprendizagem, do acesso e da permanência e desempenho dos alunos.

Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que um curso de Pedagogia articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ele próprio, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isso quer dizer que o curso de Pedagogia é perpassado pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Finalmente, no quinto momento foram enunciadas dimensões/referências/ caminhos que podem contribuir para melhorar o desenvolvimento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos, tendo como fundamentação a análise e interpretação dos dados da pesquisa realizada. A produção desta etapa do estudo foi realizada com base no que foi sistematizado nos primeiros capítulos, o que de certa forma levou a se recorrer a algumas dimensões já explicitadas, seja através da fundamentação teórica, seja dos indicadores apontados nos dados obtidos do curso de Pedagogia envolvido. Mais especificamente, nesta parte foram elucidadas dimensões mais apropriadas para o desenvolvimento de um curso de Pedagogia com qualidade, atentando-se para as necessidades e expectativas reais das pessoas envolvidas no contexto da pesquisa. De certa forma, procurou-se vincular dialeticamente os dados de uma realidade curricular específica com proposições que problematizem concreta e permanentemente o contexto de um curso de formação inicial de pedagogos.

A trajetória da produção deste trabalho de pesquisa demonstrou algumas inquietações, desafios, impasses, problemas e propostas alternativas relativas ao processo de formação inicial de pedagogos. Diante das análises realizadas e das novas demandas da sociedade contemporânea, é imperativa a revisão crítica dos indicadores que são apontados para um curso de Pedagogia de qualidade. A especificidade e a multidimensionalidade da atuação profissional do pedagogo suscitam a formulação de um conjunto de indicações que podem contribuir para a qualificação dos objetivos e práticas da formação inicial, etapa fundamental do processo de aprender a ensinar.

A complexidade desse processo e a dimensão social da formação inicial de pedagogos, subjacentes a muitas das reflexões aqui apresentadas, apontam para a necessidade de se refletir sobre os desafios da formação e profissionalização do pedagogo, hoje envolvendo dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, técnicas e político-organizativas.

Considerando essas dimensões e as análises feitas neste trabalho, a seguir são anunciadas referências, ações e condições que podem contribuir para a construção de um curso de Pedagogia com qualidade:

a) O reconhecimento da gênese do curso de Pedagogia, bem como da sua trajetória histórica e das principais mudanças ocorridas em relação à identidade do profissional do formado, constitui dimensão indispensável no processo de formação inicial de pedagogos. A história do curso de pedagogia no Brasil e da questão da sua identidade precisa ser mais bem compreendida, especialmente pelos professores que atuam no curso. O resgate de elementos sócio-históricos que contribuíram na organização social e profissional do curso de Pedagogia e, nele, dos pedagogos que são formados é fundamental quando se pensa na construção de um curso com qualidade.

b) A formação inicial de pedagogos deve ser desenvolvida de forma mais alargada, no sentido de possibilitar uma crescente capacidade de adaptação a novas realidades e tornar os estudantes capazes de se desenvolverem autonomamente. A flexibilidade é uma importante característica da sociedade contemporânea e a formação de pedagogos deverá ter em conta esta dimensão. Uma formação inicial especializada pode conduzir o estudante a determinadas rotinas, que rapidamente ficarão desajustadas relativamente às circunstâncias sociais, cada vez mais submetidas à ideia de mudança.

c) A constatação de que no curso de Pedagogia o processo de ensino se encontra organizado de forma dicotômica, ou seja, centrado na separação entre teoria e prática, que são vistas como componentes isolados e até mesmos opostos e que se processam de forma acrítica, coloca para os professores do curso novas tarefas/exigências. Isso indica que o planejamento deve ser realizado globalmente, integradamente; para isso, é necessário que o conjunto dos professores discuta e compreenda todos os detalhes que compõem o projeto pedagógico do curso.

d) Da correlação dos elementos contidos nas letras b e c emerge a necessidade de se refletir criticamente sobre o andamento das aulas. As aulas, normalmente do tipo tradicional, não estão adequadas às novas exigências do saber. Os cursos de Pedagogia deverão desenvolver experiências nas quais a centralidade da sala de aula possa ser complementada

com outro tipo de intervenção. Deverão investir nas novas tecnologias, estimulando sua utilização e promovendo atividades organizadas de forma partilhada com os alunos. Deverão também estar conscientes do importante papel que essas novas formas de divulgar informação terão para a consecução da educação ao longo da vida. Não poderão deixar de reivindicar para si um papel de vanguarda no processo de transformar a informação disponível em educação.

Em muitos momentos quando da realização desta pesquisa, a busca por dimensões de qualidade do curso de Pedagogia se direcionou aos aspectos que constituem e definem a aula. De fato, é na aula que professor, aluno e conhecimento, independentemente da modalidade ou circunstância, estabelecem relações interpessoais consideradas de suma importância para serem estimulados o aprender a pensar e o ser criativo, o aprender a raciocinar, o aprender a ser crítico e a interpretar as informações, o aprender a aprender¹⁷, constituindo, dessa forma, o processo de construção do conhecimento.

e) É conveniente levantar os problemas concretos do cotidiano pedagógico do curso de Pedagogia e analisar como são constituídos, como se desenvolvem e se relacionam. Para tanto, torna-se imprescindível a reflexão crítica, por parte dos professores e alunos, sobre a própria prática pedagógica. Requerem-se, pois, esforços para a introdução de uma espécie de “pedagogia da sensibilização”, que promova, criticamente, mudanças identitárias por parte dos professores e alunos. Faz-se necessário, também, reivindicar condições materiais próprias para a assimilação crítica da própria prática pedagógica e de uma cultura sociopedagógica transformadora. A qualidade de um curso de Pedagogia depende da autonomia construída e da responsabilidade assumida pelos participantes na tomada de decisões. “A responsabilidade

¹⁷ Essas e outras expressões semelhantes são encontradas no relatório "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado pela Unesco através de alguns dos maiores luminares do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS et al., 1996). Neste relatório, a Comissão destacou quatro pilares que são as bases da educação, ao longo de toda a vida, para o século que já começou. Nesses pilares são apresentadas outras dimensões interessantes que podem ser utilizadas no aprofundamento desta questão, conforme segue:

O primeiro deles é **aprender a conhecer** que significa dominar os instrumentos do conhecimento, o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender, de habilidades cognitivas e a compreensão do mundo que o cerca.

O segundo pilar é **aprender a fazer**. Conhecer e fazer, segundo o relatório, são indissociáveis. O segundo é consequência do primeiro. Aprender a fazer implica o desenvolvimento de competências que envolvem experiências sociais e de trabalho diversas que possibilitem às pessoas enfrentar, de forma mais autêntica, as diversas situações e um melhor desempenho no trabalho em grupo.

O terceiro pilar é **aprender a viver** juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.

O quarto pilar é **aprender a ser**. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, isto é, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade possibilitando ao mesmo, um potencial significativo que lhe permita um pensamento reflexivo e crítico. (DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010).

pelas decisões que afetam a vida de outras pessoas depende de escolhas, de reflexões. Ser responsável significa ser coerente com princípios” (ENRICONE, 2006, p. 49).

A problematização concreta pelos professores e alunos sobre a própria prática pedagógica, considerando o entorno em que ocorre, fornece subsídios que auxiliam na definição de ações para a superação dos problemas identificados. Para isso, torna-se necessário entender a prática cotidiana do curso de Pedagogia como produto das atividades basicamente condicionadas dos professores e alunos e, portanto, suscetível de ser alterada pela práxis destas.

f) A aprendizagem e o ensino no curso de Pedagogia necessitam, como esclarecido acima, partir da realidade¹⁸. A realidade é a realidade concreta, ou seja, é o meio físico e social em que a comunidade acadêmica e a comunidade social vivem: tudo aquilo que praticam, pensam, falam e sentem no seu cotidiano. Essa realidade envolve, assim, os problemas do dia a dia, os problemas da sociedade que incidem na vida pessoal e coletiva da comunidade como um todo. Em suma, a realidade concreta envolve os pontos positivos e os pontos negativos que refletem direta e indiretamente na vida dos que vivem em sociedade.

g) Quanto mais o curso de Pedagogia se preocupar com o quê ensinar, o para que ensinar e o como ensinar, maior a probabilidade de se tornar de qualidade. Daí ser o projeto pedagógico um dos elementos centrais do curso. O projeto pedagógico só poderá ser motivador para todos os integrantes da comunidade acadêmica caso sua elaboração decorra de um processo realmente participativo. Constitui, então, um desafio para os gestores encaminhar as ações para uma vivência curricular que envolva todos e que amplie as possibilidades de os alunos desenvolverem, no espaço do curso, as habilidades e saberes necessários à integração na vida contemporânea e ao exercício da profissão de pedagogo.

h) O processo de formação inicial de pedagogos com qualidade precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na estrutura do conhecimento e nos processos de ensino-aprendizagem, que caminham para a interdisciplinaridade e a interdependência das áreas do conhecimento e novas formas de apropriação do conhecimento, por meio da inovação curricular, especialmente articulada com o estímulo ao processo de desenvolvimento de

¹⁸ Ao se referir a um conceito para realidade, Duarte Junior (1994, p.12) se exprime da seguinte forma: “Realidade, portanto, é um conceito extremamente complexo, que merece reflexões filosóficas aprofundadas. [...] Realidade não é algo dado, que está aí se oferecendo aos olhos humanos, olhos que simplesmente a registrariam feito um espelho ou câmara fotográfica. O homem não é um ser passivo, que apenas grava aquilo que se apresenta aos seus sentidos. Pelo contrário: o homem é o construtor do mundo, o edificador da realidade. Esta é construída, forjada no encontro incessante entre os sujeitos humanos e o mundo onde vivem.”

pesquisas. É ponto de concordância na produção deste trabalho de pesquisa que o processo de formação inicial de pedagogos deve avançar no sentido de dar respostas efetivas à integração com o meio social¹⁹. A formação de pedagogos deve ser concebida como prática social concreta e contextualizada, não como um produto homogêneo aplicado a diferentes pessoas.

O curso de Pedagogia, representado pela sua realidade curricular, pode e deve se tornar local privilegiado de produção do conhecimento. Deve ser visto como o local “[...] no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino” (PIMENTA, 2006, p. 9).

i) A formação inicial de pedagogos com qualidade deve abordar a multiplicidade de saberes necessários ao desempenho profissional nas dimensões de sala de aula, escola e comunidade. Essa multiplicidade de habilidades deve ser progressivamente construída, privilegiando a construção de uma matriz básica de saberes e competências necessárias à docência, não podendo deixar de incluir políticas de atendimento à diversidade, na perspectiva da inclusão de todos os alunos na educação regular.

j) Um curso de Pedagogia com qualidade tem, necessariamente, de contemplar um componente prático, integrador de todos os demais saberes. Este componente deve proporcionar uma aproximação gradual do aluno ao mundo da educação básica, ou seja, as experiências de campo devem ser progressivas, começando por atividades de observação e análise e devendo culminar com um estágio profissional, ou seja, com o exercício efetivo e em plenitude de funções docentes, por parte do aluno, sob uma supervisão adequada. A experiência de campo pode se constituir num espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas por meio de observações, entrevistas, análises de materiais, estudos de casos, etc..

Como já foi enfatizado no decorrer deste trabalho de pesquisa, esta questão é complexa e exige uma ação-reflexão crítica, uma vez que não basta partir da realidade; mais do que isso, é necessário articular o conhecimento presente nessa realidade para que também os alunos, ao lado dos professores, assimilem criticamente o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

¹⁹ Meio social compreendido como espaço constituído por relações sociais, econômicas, culturais, seja no nível de atuação profissional, da vida cotidiana de âmbito privado, seja no espaço público com toda sua dimensão política. O meio social não é um *locus* predeterminado com papéis e funções tradicionalmente estabelecidas, é antes um espaço dinâmico e complexo, o qual é possível se compreender sempre parcialmente, a partir de recortes que são produzidos por uma referência cultural e social.

Finalmente, cabe ainda considerar que todo esforço dispensado na transformação dos cursos de Pedagogia deve contribuir para ampliar significativamente as oportunidades educacionais e o tempo de educação e de formação dos pedagogos e de qualificar o curso onde este sujeito estuda. É fundamental, como ponto de partida, que todas as pessoas envolvidas no trabalho cotidiano desse curso acreditem ser possível reorientar/reconstruir os seus projetos pedagógicos considerando problemáticas que os cercam, não necessitando reproduzir modelos ou, até mesmo, seguir padrões disponíveis nas literaturas acadêmicas. As dimensões e indicadores de qualidade anunciados neste trabalho de pesquisa podem ser considerados como uma provocação inicial de um processo que envolve outras discussões necessárias para que o curso de Pedagogia obtenha o devido reconhecimento e possa garantir qualidade na formação dos pedagogos.

Finalizando este estudo, é importante ressaltar que o seu desenvolvimento produziu reflexões críticas e/ou confirmou conhecimentos para o desenvolvimento da qualidade do ensino no processo de formação inicial de pedagogos. Trata-se de um tema fecundo para investigações, não só para recriar o processo de formação inicial de pedagogos como também para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

ACAFE. **Modelo catarinense de ensino superior**. s.l., Acafe, s.d.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo(SP), n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonit Pessate (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville(SC): Univille, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 35-45.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas(SP): Papirus, 2004.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 91-113.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz & CASTANHO, Maria Eugênia de L. e M. Educação, Inovação e o professor universitário. **Revista E-Curriculum**, São Paulo(SP), v. 2, n. 3, s.p., dez. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 28 de jun. 2008.

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre(RS): EDIPUCS, 2008.

BELLANI, Eli Maria. **UNOESC**: um sonho concretizado (1970-1975). Chapecó(SC): Gráfica e Editora Cometa, 1997.

BERTOLIN, Júio C. G.. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília(DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo(SP): Imprensa Oficial de São Paulo, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação** (documento final). Brasília(DF), 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 nov. 2010.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei no 10.172, de 09 janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília(DF), 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008**. Instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Brasília(DF): MEC/INEP/DAES, set. 2008. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2008/Portaria_1081_29.08.2008_inst_renovacao_rec.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010**. Aprova o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Brasília(DF), 2010. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria INEP nº 177, 24 de agosto de 2005**. Brasília(DF), ago. 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/enade/PORTARIAS_ENADE_2005/Pedagogia.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria INEP nº 133 de 07 de agosto de 2008**. Brasília(DF), ago. 2008. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/Diretrizes%20Enade/Diretrizes_Pedagogia%20n_133.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7. ed. Campinas(SP): Papirus, 2008.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 49-63.

CASTANHO, Maria Eugênia de L.e M. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas(SP): Papyrus, 2007. p. 63-73.

_____. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas(SP): Papyrus, 2000. p. 75-92.

CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas(SP): Papyrus, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia de L.e M.; CASTANHO, Sérgio E. M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas(SP): Papyrus, 2001.

_____. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas(SP): Papyrus, 1997.

CLOTET, Joaquim. Apresentação. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre(RS): EDIPUCRS, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara(SP) Junqueira&Marin Editores, 2006.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos cursos de licenciaturas. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**. São Paulo(SP), v. 5, n. 9, p. 103-116, ago. 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista9/artigo1.pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2008.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. In: LINHARES, Célia Frazão et. al.. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas(SP): Papyrus, 2001. p. 125-152.

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In:

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.109-124.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões Epistemológicas e éticas. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008. p. 109-124.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 02 out. 2010

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas(SP): Autores Associados, 1997.

_____. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2005 (Série Documental, 22).

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis, 1995, p. 93 – 110.

ENRICONE, Délcia. **A docência na educação superior**: sete olhares. Porto Alegre(RS): Evangraf, 2006.

_____. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 145-159.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre(RS): EDIPUCRS, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo. Brasília(DF): CNTE, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

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

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss; Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 161-177.

_____. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. São Maria (RS): Ed. da UFSM, 2009.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, Porto Alegre (RS), n. 3, p. 371-389, set./dez. 2005.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. 2. ed. Campinas(SP): Papyrus, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas(SP): Papyrus, 2000. p. 61-73.

_____. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 75-91.

LÜDKE, Menga (org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas(SP): Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga & CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas(SP): Papirus, 2001. p. 83-102.

MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (Orgs.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta(RS): UNICRUZ, 2005.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, SP, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>. Acesso em: 16 out. 2010.

_____. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre(RS): Evangraf, 2006. P. 85-99.

_____. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília(DF): INEP, 2000. p. 11-20.

_____. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008. p. 250-267.

_____. Docência e internacionalização da educação superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. São Maria (RS): Ed. da UFSM, 2009. p. 49-61.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo(SP), v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009. Disponível

em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 15 nov.2010.

OECD. **O ensino superior na sociedade do conhecimento**. Paris(França), 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/63/41319243.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 9. Ed. Campinas(SP): Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro(org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas (SP): Papirus, 1996, p. 33-52.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Educação e ensino**. Santa Maria(RS): Palotti, 2000.

RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia & Inovação em Educação. CNPq/FAPERGS. **Indicadores de qualidade para a educação superior brasileira**. Porto Alegre(RS), 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSETTO, Santo. Síntese histórica da região oeste. **Cadernos do CEOM**. Chapecó. UNOESC. 1994.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2004. p. 11-25.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo: Cortez,1988.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas(SP): Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68,

p. 220-239, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2010.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Formação de Professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p.11-34.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **A expansão dos cursos de pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior**. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional da 28ª reunião anual da ANPED, Caxambu(MG), 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 16 nov. 2010.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas(SP): Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis(RJ): Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris(França), julho de 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

UNESCO-IESALC. **Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Cartagena de Índias(Colômbia), junho de 2008. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/declaracaocres_portugues.pdf. Acesso em: 19 nov. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Exposição 45 anos da UFSC. <http://www.ufsc.br/paginas/historico.php>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas(SP): Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. In: **Revista Pedagógica**. Chapecó (SC): Grifos, 1999. p. 43-69.

_____. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Universidade futurante**: produção de ensino e inovação. 2. ed. Campinas(SP): Papyrus, 2002. p. 135-144.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário. Seu cenário e protagonistas**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Keneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre(RS): Bookman, 2005.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. A dialética na avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas(SP): Papyrus, 2000. p. 95-131.

**ANEXO 1 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA RECONHECIMENTO DE
CURSOS PEDAGOGIA, NO ÂMBITO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES**

Portaria nº 808, de 18 de junho de 2010.

Aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de Cursos Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394 de 20 de janeiro de 1996, a Lei nº 10.861 de 14 de abril 2004 e o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, resolve:

Art. 1º Aprovar o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, anexo a esta portaria.

Art. 2º O instrumento a que se refere o art. 1º será utilizado na avaliação de reconhecimento de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Sistema Federal de Educação Superior, e será disponibilizado na íntegra, na página eletrônica do INEP-MEC, em www.mec.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA
RECONHECIMENTO DE CURSO DE PEDAGOGIA

Dimensão 1: Organização didático-pedagógica do Curso

Nº	Indicador		Critérios de Análise
1.	Perfil do egresso	1	Quando o perfil do egresso não está coerente com a formação de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
		2	Quando o perfil do egresso está insuficientemente coerente ou não prioriza a formação de professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.
		3	Quando o perfil do egresso está suficientemente 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

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		ensino.
		4 Quando o perfil do egresso está adequadamente 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.
		5 Quando o 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.
2.	Objetivos do curso	1 Quando os objetivos do curso não estão adequados.
		2 Quando os objetivos do curso estão insuficientemente 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.
		3 Quando os objetivos do curso estão suficientemente 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.
		4 Quando os objetivos do curso estão 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.
		5 Quando os 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.
3.	Metodologia	1 Quando a metodologia de trabalho não conduz os objetivos do curso em direção ao perfil profissional de formação.
		2 Quando a metodologia de trabalho conduz insuficientemente 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

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		<p>sistemas e instituições de ensino.</p> <p>3 Quando a metodologia de trabalho conduz suficientemente 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.</p> <p>4 Quando a metodologia de trabalho conduz adequadamente 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.</p> <p>5 Quando 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.</p>
4.	Matriz curricular	<p>1 Quando a matriz curricular não apresenta coerência com o perfil definido ou com os objetivos propostos.</p> <p>2 Quando a matriz curricular apresenta insuficiente coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.</p> <p>3 Quando a matriz curricular apresenta suficiente coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.</p> <p>4 Quando a matriz curricular apresenta adequada coerência com o perfil definido e os objetivos propostos, considerando os aspectos: dimensionamento das cargas horárias em função dos conteúdos; ementas e bibliografias.</p> <p>5 Quando a 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.</p>
5.	Conteúdos curriculares	<p>1 Quando os conteúdos curriculares não são relevantes.</p> <p>2 Quando os conteúdos curriculares são insuficientemente relevantes, considerando os seguintes aspectos: atualização; as diversas abordagens do conhecimento pedagógico, das áreas de</p>

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		<p>experiência e conhecimento relativas à educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (alfabetização e metodologias específicas: 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 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>
		<p>3 Quando os conteúdos curriculares são suficientemente 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: 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 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>
		<p>4 Quando os conteúdos curriculares são adequadamente 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: 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 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>
		<p>5 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: 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</p>

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		contexto sociocultural e sua diversidade; a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, a interdisciplinaridade; a contextualização; a pertinência; a relevância social e ética.
6.	Coerência da bibliografia	<p>1 Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular não está coerente, considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.</p> <p>2 Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está insuficientemente coerente, considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.</p> <p>3 Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está suficientemente coerente, considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.</p> <p>4 Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está adequadamente coerente considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.</p> <p>5 Quando a bibliografia efetivamente utilizada em cada unidade curricular está plenamente coerente, considerando a atualização e os aspectos teórico-práticos da formação.</p>
7.	Processo de avaliação da aprendizagem	<p>1 Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está inadequado.</p> <p>2 Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está insuficientemente adequado.</p> <p>3 Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está suficientemente adequado, com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.</p> <p>4 Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está adequado, com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.</p> <p>5 Quando o processo efetivamente implantado de avaliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos está plenamente adequado, com utilização de instrumentos de diversas naturezas, incluídos os de avaliação individual, garantindo processos de recuperação, quando necessários.</p>
8.	Alfabetização e letramento	<p>1 Quando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) efetivamente implementado está completamente inadequado para a formação de professores alfabetizadores.</p> <p>2 Quando o PPC efetivamente implementado está insuficientemente adequado para a formação de professores alfabetizadores, considerando os aspectos: o processo de</p>

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		<p>desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil, os fundamentos da alfabetização, a metodologia da alfabetização, os processos de leitura e de produção textual.</p> <p>3 Quando o PPC efetivamente implementado está suficientemente 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.</p> <p>4 Quando o PPC efetivamente implementado está 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.</p> <p>5 Quando o PPC efetivamente implementado 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.</p>
9.	Integração do aluno à prática educativa	<p>1 Quando o PPC não prevê a integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.</p> <p>2 Quando o PPC prevê insuficiente integração do aluno à prática educativa da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental.</p> <p>3 Quando o PPC prevê suficiente 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.</p> <p>4 Quando o PPC prevê adequada 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.</p> <p>5 Quando o PPC 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.</p>
10.	Integração com os sistemas públicos de ensino, Municipal,	<p>1 Quando não há execução de ações que promovam integração com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal ou estadual ou distrital, ou quando o(s) convênio(s) não existe(m) ou não foi(foram) executado(s).</p> <p>2 Quando há insuficiente execução das ações previstas no(s)</p>

Nº	Indicador	Critérios de Análise
	Estadual e Distrito Federal	<p>convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino, municipal, estadual ou distrital.</p> <p>3 Quando há suficiente execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.</p> <p>4 Quando há adequada execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.</p> <p>5 Quando há plena execução das ações previstas no(s) convênio(s) de cooperação com creches/escolas dos sistemas de ensino municipal, estadual ou distrital.</p>
11.	Estágio supervisionado	<p>1 Quando o estágio supervisionado não está adequado.</p> <p>2 Quando o estágio supervisionado está insuficientemente 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.</p> <p>3 Quando o estágio supervisionado está suficientemente 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.</p> <p>4 Quando o estágio supervisionado está 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.</p> <p>5 Quando 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.</p>
12.	Atividades complementares	<p>1 Quando as atividades complementares não são adequadas, não estão implantadas ou não estão regulamentadas, no âmbito do curso.</p> <p>2 Quando as atividades complementares são insuficientemente adequadas, considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.</p> <p>3 Quando as atividades complementares são suficientemente adequadas, considerando os aspectos: efetiva implantação e regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia, pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos</p>

Nº	Indicador	Critérios de Análise
		<p>e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.</p> <p>4 Quando as atividades complementares são adequadas, considerando os aspectos: efetiva implantação, regulamentação; articulação com o perfil profissional do licenciado em pedagogia; pela pertinência dos temas e sua transversalidade (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.</p> <p>5 Quando 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 (sustentabilidade, diversidade, direitos humanos e outros); atendimento às diretrizes curriculares do curso de pedagogia, financiamento e apoio à participação em eventos internos e externos.</p>
13.	Atendimento ao discente	<p>1 Quando o curso não implementou programas sistemáticos de atendimento extra-classe, de apoio psicopedagógico ao discente e atividades de nivelamento.</p> <p>2 Quando o curso implementou, de forma insuficiente, programas sistemáticos de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</p> <p>3 Quando o curso implementou, de forma suficiente, programas sistemáticos de atendimento extra-classe e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</p> <p>4 Quando o curso implementou, de forma adequada, programas sistemáticos de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</p> <p>5 Quando o curso implementou, de forma plena, programas de atendimento extra-classe, e atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição.</p>
14.	Número de vagas	<p>1 Quando o número de vagas proposto não corresponde ao dimensionamento do corpo docente ou à infra-estrutura da IES no âmbito do curso.</p> <p>2 Quando o número de vagas proposto corresponde de forma insuficiente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.</p> <p>3 Quando o número de vagas proposto corresponde suficientemente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.</p> <p>4 Quando o número de vagas proposto corresponde</p>

Nº	Indicador		Critérios de Análise
			adequadamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
		5	Quando o número de vagas proposto corresponde plenamente ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infra-estrutura da IES no âmbito do curso.
15.	Auto avaliação do curso	1	Quando não foram implementados mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso. Ou não foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		2	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam insuficientemente e não foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		3	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam suficientemente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		4	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam adequadamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).
		5	Quando os mecanismos de auto-avaliação no âmbito do curso funcionam plenamente e foram implementadas ações de atualização e melhorias do PPC em decorrência dos relatórios produzidos pela auto-avaliação e pela avaliação externa (ENADE e outros).

Dimensão 2: Corpo Docente.

Nº	Indicador		Critérios de análise
1.	Composição e atuação do NDE.	1	Quando não há NDE como participante da implementação do curso.
		2	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem insuficiente participação na efetiva implementação do PPC.
		3	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem suficiente participação na efetiva implementação do PPC.
		4	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem adequada participação na efetiva implementação do PPC.
		5	Quando o NDE, composto pelo coordenador do curso e por, pelo menos, cinco docentes, tem suficiente participação na efetiva

Nº	Indicador		Crerios de anlise
			implementaao do PPC.
2.	Titulaaao acadêmica do NDE	1	Quando menos de 50% do NDE possui titulaaao acadêmica obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu.
		2	Quando pelo menos 50% do NDE possui titulaaao acadêmica obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu.
		3	Quando, pelo menos, 60% do NDE possui titulaaao acadêmica obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu, e destes, 40% possui título de Doutor.
		4	Quando 100% do NDE possui titulaaao acadêmica obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu, e destes, 50% possui título de Doutor.
		5	Quando 100% do NDE possui titulaaao acadêmica obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu, e destes, 60% possui título de Doutor.
3.	Titulaaao, formaao acadêmica e experiênciac do coordenador de curso.	1	Quando o coordenador não possui graduaao em pedagogia ou não possui experiênciac de magistério superior ou de gestao acadêmica.
		2	Quando o coordenador possui graduaao em pedagogia e experiênciac de magistério superior e de gestao acadêmica, somadas, de menos de três (3) anos.
		3	Quando o coordenador possui graduaao em pedagogia, mestrado em área distinta ou especializaao lato sensu na área de educaao e experiênciac de magistério superior e de gestao acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos.
		4	Quando o coordenador possui graduaao em pedagogia, doutorado em área distinta ou mestrado na área de educaao e experiênciac de magistério superior e de gestao acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos.
		5	Quando o coordenador possui graduaao em pedagogia, doutorado na área de educaao e experiênciac de magistério superior e de gestao acadêmica, somadas de, no mínimo, três (3) anos.
4.	Titulaaao acadêmica do corpo docente	1	Quando há, no corpo docente, pelo menos um professor apenas com graduaao.
		2	Quando menos de 20% dos docentes do curso têm titulaaao obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu ou, destes, menos de 50% são doutores.
		3	Quando, entre 20% (inclusive) e 40% (exclusive) dos docentes do curso têm titulaaao obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu e, destes, pelo menos 50% são doutores.
		4	Quando, entre 40% (inclusive) e 60% (exclusive) dos docentes do curso têm titulaaao obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu e, destes, pelo menos 50% são doutores.
		5	Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulaaao obtida em programas de pós-graduaao stricto sensu e, destes, pelo menos 50% são doutores.
5.	Experiênciac no	1	Quando menos de 20% dos docentes têm, pelo menos, três (3)

Nº	Indicador	Critérios de análise
	exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental	<p>anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>2 Quando 20% (inclusive) a 30% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>3 Quando 30% (inclusive) a 40% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>4 Quando 40% (inclusive) a 50% (exclusive) dos docentes têm, pelo menos, três (3) anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>5 Quando 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.</p>
6.	Experiência de docência na educação superior	<p>1 Quando menos de 40% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</p> <p>2 Quando 40% (inclusive) a 50% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</p> <p>3 Quando 50% (inclusive) a 60% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</p> <p>4 Quando 60% (inclusive) a 70% (exclusive) dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</p> <p>5 Quando, pelo menos, 70% dos docentes do curso têm, pelo menos, três (3) anos de experiência acadêmica no ensino superior.</p>
7.	Regime de trabalho	<p>1 Quando menos de 50% dos docentes do curso são contratados em regime de tempo parcial ou integral, ou menos de 50% daquele percentual em tempo integral (considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).</p> <p>2 Quando entre 50% (inclusive) e 60% (exclusive) 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).</p> <p>3 Quando entre 60% (inclusive) e 70% (exclusive) 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).</p> <p>4 Quando entre 70% (inclusive) e 80% (exclusive) 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</p>

Nº	Indicador		Critérios de análise
			Mantida à qual pertence o curso).
		5	Quando 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).
8.	Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral (ver glossário)	1	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for superior a 45.
		2	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 40 (exclusive) e 45 (inclusive).
		3	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 35 (exclusive) e 40 (inclusive).
		4	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, estiver entre 30 (exclusive) e 35 (inclusive).
		5	Quando a relação vagas anuais por docente equivalente a tempo integral, para o curso, for menor ou igual a 30.
9	Produção científica	1	Quando não há no curso o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica).
		2	Quando há no curso, de maneira insuficiente, o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica).
		3	Quando há, no curso, de maneira suficiente, o desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, uma produção por docente.
		4	Quando há, no curso, pleno desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, duas produções por docente.
		5	Quando há, no curso, excelente desenvolvimento de pesquisa, com participação de estudantes (iniciação científica); e quando os docentes do curso têm, em média, nos últimos três (3) anos, pelo menos, três produções por docente.
10.	Número médio de disciplinas por docente	1	Quando a média de disciplinas por docente for maior que cinco (5).
		2	Quando a média de disciplinas por docente for maior que quatro (4) e menor ou igual a cinco (5).
		3	Quando a média de disciplinas por docente for maior que três (3) e menor ou igual a quatro (4).
		4	Quando a média de disciplinas por docente for maior que dois (2) e menor ou igual a três (3).
		5	Quando a média de disciplinas por docente for menor ou igual a dois (2).

Nº	Indicador		Critérios de análise
11.	Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	Quando não há colegiado de curso.
		2	Quando o colegiado do curso está implementado, não possui adequada representatividade docente e discente ou tem insuficiente importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
		3	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e suficiente importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
		4	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e adequada importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.
		5	Quando o colegiado do curso está implementado, possui adequada representatividade docente e discente e plena importância nas decisões sobre assuntos acadêmicos do curso.

Dimensão 3: Instalações Físicas (Infraestrutura)

Nº	Indicador		Critérios de análise
1.	Sala de professores e sala de reuniões	1	Quando as instalações para docentes (salas de professores, de reuniões e gabinetes de trabalho) são, em todos os aspectos, precárias.
		2	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão insuficientemente equipadas segundo a finalidade ou atendem, insuficientemente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		3	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, suficientemente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		4	Quando as instalações para docentes (salas de professores e de reuniões) estão equipadas segundo a finalidade e atendem, adequadamente, aos requisitos de: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		5	Quando 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.
2.	Gabinetes de trabalho para professores	1	Quando o curso não oferece gabinetes de trabalho para professores.
		2	Quando o curso oferece gabinete de trabalho apenas para o coordenador do curso.
		3	Quando o curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso e para os integrantes do NDE.

Nº	Indicador		CrITÉrios de análise
		4	Quando o curso oferece gabinete de trabalho para o coordenador do curso, para os integrantes do NDE e para os professores em tempo integral.
		5	Quando 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.
3.	Salas de aula	1	Quando as salas de aula são, em todos os aspectos, precárias.
		2	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão insuficientemente equipadas segundo a finalidade ou atendem, insuficientemente, aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		3	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, suficientemente, aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		4	Quando as salas de aula utilizadas pelo curso estão equipadas segundo a finalidade e atendem, adequadamente, aos requisitos de dimensão, recursos multimídia, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
		5	Quando 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.
4.	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	1	Quando o curso disponibiliza laboratório(s) de informática na relação de um terminal para 45 ou mais alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		2	Quando o curso disponibiliza laboratório(s) de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 40 (inclusive) a 45 (exclusive) alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		3	Quando o curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 35 (inclusive) a 40 (exclusive) alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		4	Quando o curso disponibiliza laboratório de informática, com acesso à internet, na relação de um terminal para 30 (inclusive) a 35 (exclusive) alunos, considerando o total de alunos de todos os cursos que utilizam aquele(s) laboratório(s).
		5	Quando 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).

Nº	Indicador		Crerios de anlise
5.	Registros acadêmicos	1	Quando o sistema de registro acadêmico não está informatizado ou não atende às necessidades do curso.
		2	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende insuficientemente às necessidades do curso.
		3	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende suficientemente às necessidades do curso.
		4	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende adequadamente às necessidades do curso.
		5	Quando o sistema de registro acadêmico está informatizado e atende plenamente às necessidades do curso.
6.	Livros da bibliografia básica	1	Quando o acervo: não atende aos programas das disciplinas do curso; ou atende, na relação de um exemplar para 15 ou mais alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica; ou não atende à indicação mínima de três (3) títulos por unidade curricular, na bibliografia básica; ou não está tombado junto ao patrimônio da IES.
		2	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar Para 10 (inclusive) a 15 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		3	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para 8 (inclusive) a 10 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		4	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para 6 (inclusive) a 8 (exclusive) alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
		5	Quando o acervo atende aos programas das disciplinas do curso, na relação de um exemplar para menos de 6 alunos previstos para cada turma, referentes aos títulos indicados na bibliografia básica (mínimo de três títulos).
7.	Livros da bibliografia complementar	1	Quando o acervo não atende às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		2	Quando o acervo atende insuficientemente às indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		3	Quando o acervo atende, suficientemente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		4	Quando o acervo atende, adequadamente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
		5	Quando o acervo atende, plenamente, as indicações bibliográficas complementares, referidas nos programas das disciplinas.
8.	Periódicos	1	Quando não há assinatura de periódicos especializados,

Nº	Indicador	Critérios de análise
	especializados.	<p>indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo as áreas temáticas do curso.</p> <p>2 Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo insuficientemente as áreas temáticas do curso.</p> <p>3 Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo suficientemente as áreas temáticas do curso.</p> <p>4 Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo adequadamente as áreas temáticas do curso.</p> <p>5 Quando há assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou informatizada, abrangendo plenamente as áreas temáticas do curso.</p>
9.	Informatização da biblioteca	<p>1 Quando a biblioteca não está informatizada.</p> <p>2 Quando a biblioteca está insuficientemente informatizada.</p> <p>3 Quando a biblioteca está suficientemente informatizada, inclusive com terminais de computador ligados à internet.</p> <p>4 Quando a biblioteca está adequadamente informatizada, inclusive com terminais de computador ligados à internet, de modo a possibilitar consultas on-line, e possui sistema informatizado de empréstimo.</p> <p>5 Quando a biblioteca está plenamente informatizada, inclusive com terminais de computador ligados à internet banda larga, de modo a possibilitar consultas on-line, e possui sistema informatizado de empréstimo.</p>
10.	Acervo multimídia	<p>1 Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) não atende aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC; ou não está atualizado; ou não está tombado junto ao patrimônio da IES.</p> <p>2 Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende insuficientemente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES.</p> <p>3 Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende suficientemente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES.</p> <p>4 Quando o acervo multimídia (filmes, documentários, softwares educativos etc.) atende adequadamente aos programas das unidades curriculares e atividades previstas no PPC e está tombado junto ao patrimônio da IES.</p> <p>5 Quando 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.</p>
11.	Ambientes para	1 Quando não existem ambientes para estudos em grupo e para

Nº	Indicador	Critérios de análise
	estudo em grupo e individual	estudos individuais.
		2 Quando existem ambientes insuficientes para estudos em grupo e para estudos individuais.
		3 Quando existem ambientes suficientemente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
		4 Quando existem ambientes adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
		5 Quando existem ambientes plenamente adequados para estudos em grupo e para estudos individuais.
12.	Brinquedoteca	1 Quando o curso não possui brinquedoteca.
		2 Quando a brinquedoteca está insuficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		3 Quando a brinquedoteca está suficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		4 Quando a brinquedoteca está adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
		5 Quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
13.	Laboratórios de ensino.	1 Quando o curso não possui laboratórios de ensino que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
		2 Quando o curso possui laboratórios de ensino insuficientemente adequados, considerando a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente e considerando, também, a perspectiva da educação inclusiva.
		3 Quando o curso possui laboratórios de ensino suficientemente adequados, que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
		4 Quando o curso possui laboratórios de ensino adequados, que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.
		5 Quando o curso possui laboratórios de ensino plenamente adequados, que oportunizem aos professores em formação a experimentação de recursos didáticos e tecnológicos, com vistas a sua utilização eficiente, considerando também a perspectiva da educação inclusiva.

<i>Requisitos Legais</i>
Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.
Licenciatura em Pedagogia nos termos dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006.
Carga horária mínima: 3200 horas incluídos Estágio Supervisionado e Atividades Complementares.
Integralização: mínimo de 4 anos ou 8 semestres.
Condições de acesso a portadores de deficiência - Decreto 5296/2004
Libras: disciplina obrigatória – Decreto 5626/2005
Educação das Relações Étnico-Raciais: Lei 10.639/2003 - Parecer CNE/CP 3/2004

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Questionário para egressos/as do Curso de Pedagogia da Unochapecó, formados entre os anos de 2000 e 2009.

Caro/a pedagogo/a,

Este questionário faz parte do trabalho de pesquisa que desenvolvo e que constituirá a tese do curso de doutorado em Educação que frequento na PUC-RS. Suas respostas serão utilizadas para analisar os principais indicadores de qualidade da formação de pedagogos/as, assim como para apontar referências, ações e condições essenciais à melhoria desse processo. Agradeço por sua contribuição. Forte abraço! Josimar.

01. Ano que concluiu o curso de Pedagogia:

- 2000 2002 2004 2006 2008 2001
 2003 2005 2007 2009 Outro:.....

02. Sexo: Masculino Feminino

03. Idade:

04. Estado civil:

05. Você reside em qual cidade?

06. Sua primeira atividade profissional foi:

- Estágio
 Contrato temporário como pedagogo/a
 Estável/efetivo(a) na rede pública estadual de ensino
 Estável/efetivo(a) na rede pública municipal de ensino
 Contrato na rede privada de ensino
 Não trabalho
 Outra: Qual?

07. Que tipo de contrato de trabalho você possui atualmente:

- Temporário Estável/efetivo(a) Estágio
 Outro:.....

08. Você teve que esperar se formar em Pedagogia para conseguir este primeiro trabalho?

- Não Não trabalho Sim

09. Quantos empregos você já teve desde que se formou em Pedagogia?

- um três cinco Mais que seis

dois quatro seis Não trabalho

10. Com que você trabalha atualmente?

- Magistério de educação infantil
- Magistério dos anos iniciais do ensino fundamental
- Magistério de Curso de Magistério (ensino médio)
- Serviços e apoio escolar na educação profissional (Ifet, Senai, Senac, Sesc, etc.)
- Outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos
- Direção/gestão de instituições de ensino
- Magistério de educação indígena
- Magistério de educação especial
- Magistério de educação de jovens e adultos
- Não trabalho
- Outra ocupação. Qual:.....

11. Qual é a carga horária semanal do seu emprego/trabalho atual?

- 10 horas 30 horas 50 horas Não trabalho
- 20 horas 40 horas 60 horas

12. Ter cursado Pedagogia melhorou o seu salário?

- Não Não trabalho Sim

13. Ter cursado Pedagogia melhorou as condições do seu trabalho?

- Não Não trabalho Sim

14. De forma geral, você está satisfeito/a com o trabalho que possui atualmente?

- Insatisfeito Satisfeito Muito satisfeito

15. Qual é o rendimento mensal bruto proporcionado pela sua atividade profissional atual? (considere o valor do salário mínimo igual R\$ 465,00)

- Até 1 salário mínimo De 1,1 a 2 salários mínimos
- De 2,1 a 3 salários mínimos De 3,1 a 4 salários mínimos
- Mais que 4 salários mínimos Não desejo responder
- Não trabalho

16. Qual o principal fator que determinou sua escolha pelo curso de Pedagogia da Unochapecó como formação profissional?

.....
.....

17. Qual foi a maior dificuldade que você encontrou quando iniciou a trajetória profissional como pedagogo/a?

.....
.....

18. Que requisitos são necessários para uma pessoa que quer se formar e seguir carreira na área de Pedagogia?

.....
.....

19. Considerando sua trajetória profissional, é possível perceber alterações e/ou mudanças no mercado de trabalho para pedagogo/as?

() Não () Sim. Quais:

20. Indique até dois conhecimentos, competências, habilidades, saberes que são exigidos dos/as pedagogos/as para se manter integrado à sociedade do conhecimento?

.....
.....

21. Você realizou alguma atividade de formação continuada relacionada com seu trabalho nos últimos 12 meses?

() Não () Sim. Qual:.....

22. A principal razão que levou você a realizar atividade de formação nos últimos 12 meses são: (responda a esta questão se na questão anterior a resposta foi SIM)

() Atualizar conhecimentos para o meu trabalho atual

() Melhorar minha trajetória/carreira profissional

() Preparar-me para trabalhar em outra área

() Preparar-me para trabalhar por conta própria

() Outra. Qual:

23. Depois que você se formou em Pedagogia, começou outros estudos visando obter outra titulação?

() Não () Sim. Qual:

24. Das habilidades relacionadas abaixo que fazem parte da formação do/a pedagogo/a, quais as que foram mais enfatizadas durante o curso que você frequentou na Unochapecó? (considere uma escala de 1 a 7, onde 1 é muito baixo e 7 é muito alto).

() Capacidade para análise e compreensão da educação a partir de fundamentos teóricos;

() Capacidade de ler e compreender a dinâmica da sociedade como prática de produção e criação humana;

() Capacidade de compreender a educação como fenômeno escolar e não escolar;

() Capacidade para o planejamento, coordenação e gestão da educação;

() Capacidade para o domínio de conteúdos, habilidades e técnicas pedagógicas;

() Habilidades de comunicação: expressão oral, expressão escrita e novos recursos de comunicação;

() Habilidade de localizar, selecionar e processar as informações disponíveis;

() Capacidade para a produção científica e de articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;

() Habilidade para o trabalho independente e coletivo/interdisciplinar;

() Habilidade para exercer liderança;

() Capacidade para saber ser e conviver.

() Outra. Qual?

25. Quais dos conhecimentos, habilidades e saberes relacionados abaixo são mais necessários na atividade profissional que você desenvolve atualmente? (considere uma escala de 1 a 7 onde 1 é muito baixo e 7 muito alto):

() Capacidade para análise e compreensão da educação a partir de fundamentos teóricos;

- Capacidade de ler e compreender a dinâmica da sociedade como prática de produção e criação humana;
- Capacidade de compreender a educação como fenômeno escolar e não escolar;
- Capacidade para o planejamento, coordenação e gestão da educação;
- Capacidade para o domínio de conteúdos, habilidades e técnicas pedagógicas;
- Habilidades de comunicação: expressão oral, expressão escrita e novos recursos de comunicação;
- Habilidade de localizar, selecionar e processar as informações disponíveis;
- Capacidade para a produção científica e de articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica;
- Habilidade para o trabalho independente e coletivo/interdisciplinar;
- Habilidade para exercer liderança;
- Capacidade para saber ser e conviver.
- Outro. Qual?

26. Que aspectos do curso de Pedagogia que você frequentou estão ajudando mais diretamente na sua **vida profissional** de pedagogo/a? (considere uma escala de 1 a 7 onde 1 é muito baixo e 7 muito alto):

- Uso de metodologias inovadoras;
- Oportunidades para os alunos trabalharem em grupo ou em pares na realização de atividades;
- Reflexão crítica da realidade, onde o processo de ensinar e aprender estimulou discussões e apontou contradições;
- Estímulos à participação fazendo os alunos sentirem-se sujeitos da aprendizagem, descobrindo que são capazes de produzir/redescobrir conhecimentos;
- Realização de pesquisas como instrumental do ensino, colocando o aluno como leitor/interpretador da realidade;
- Manifestação de gosto pelo conhecimento;
- Domínio da estrutura do conhecimento da matéria de ensino;
- Realidade prática como referencial da teoria;
- Partilha de dúvidas e decisões entre professor e alunos;
- Relação positiva entre professor e alunos, respeitando as diferenças, sem, contudo abrir mão do rigor;
- Uso de recursos tecnológicos, explorados de forma interativa;
- Diminuição das dicotomias presente-passado, teoria-realidade, incluindo a localização histórica ou contextual do conhecimento;
- Possibilidade de entender a si mesmo dentro da estrutura cultural mais ampla, fazendo conexões entre o local e o universal;
- Estímulo à leitura, reflexão e escrita como forma de valorizar a autoria e desenvolver habilidades necessárias à prática profissional e ao convívio sociocultural;
- Outro. Qual?

27. Que **condições** são necessárias para professores/as desenvolverem um curso de Pedagogia com qualidade? (considere uma escala de 1 a 7 onde 1 é muito baixo e 7 muito alto):

- Preparação dos materiais didáticos;
- Clareza das explicações;
- Pontualidade;
- Entusiasmo;

- () Dinamismo;
- () Encorajamento da participação;
- () Interesse pelos estudantes e disponibilidade para atendê-los
- () Espírito de diálogo;
- () Credibilidade nas avaliações;
- () Promoção da autonomia;
- () Práticas reflexivas partilhadas;
- () Justiça no exercício do papel docente;
- () Outra. Qual?.....

28. Que aspectos você destaca na sua formação de pedagogo/a que mais contribuíram para considerar o curso de Pedagogia da Unochapecó de **boa qualidade**? (considere uma escala de 1 a 7 onde 1 é muito baixo e 7 muito alto):

- () Sólida formação teórico-prática de seus alunos;
- () Aprendizagem das várias disciplinas e dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão docente;
- () Políticas de atendimento à diversidade nas salas de aula, na perspectiva da inclusão de todos os alunos;
- () Experiências de campo, incluindo as atividades de observação e análise e o estágio profissional, ou seja, o exercício efetivo de funções do/a pedagogo/a por parte do aluno-estagiário, sob uma supervisão;
- () Imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições de ensino;
- () Utilização pelos professores e alunos de computadores e das tecnologias da informação e comunicação
- () Metodologias de ensino e de aprendizagem diversificadas, de modo a desenvolver uma variedade de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores.
- () Outro. Qual?

29. Indique até dois aspectos que colaboraram para **desqualificar** o curso de Pedagogia que você frequentou.

.....

.....

30. Que ações e condições são essenciais para se ter um curso de Pedagogia de boa qualidade?

.....

.....

31. Que preocupações com a qualidade foram mais enfatizadas no curso de Pedagogia que você frequentou?

.....

.....

32. Quais foram as maiores **dificuldades** que você encontrou ao frequentar o curso de Pedagogia?

.....

.....