

A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Teaching Practice in Higher Education Teaching, from the students' perspective

Gilberto Ferreira da Silva

Doutor em Educação pela UFRGS. Docente do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle.

Mestrado em Educação
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)
Canoas – RS – Brasil

Endereço:

Rua Brasil, 343, casa 25
Harmonia - Canoas – RS
CEP: 92310-150

E-mail:

gilberto.ferreira65@gmail.com

Artigo Recebido em 31/10/2009.

Aprovado em 04/03/2010.

RESUMO

Nos últimos tempos, tornou-se uma exigência falar em avaliação, avaliação institucional, avaliação educacional, avaliação das aprendizagens. Para além da complexidade que caracteriza o ato de tomar esse campo para construir a reflexão, considerando as diferentes abordagens e as iniciativas públicas por parte de órgãos do governo federal que regem o sistema nacional de educação, procura-se, neste trabalho, refletir sobre alguns aspectos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Estado do Rio Grande do Sul. O foco desta reflexão ampara-se, principalmente, nos documentos produzidos por parte do setor responsável pela Avaliação Institucional, enfatizando aspectos qualitativos, registrados pelos estudantes ao final do questionário, aplicado no ano de 2005, por ocasião da avaliação das disciplinas ofertadas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Avaliação Institucional. Pedagogia.

ABSTRACT

In recent years, it has become essential to discuss assessment, institutional assessment, and learning assessment. Beyond the complexity that characterizes the act of using this field (assessment) to construction of reflection, taking into consideration the different public approaches on the part of the federal government bodies that govern the national Brazilian education system, this paper reflects on some aspects of the Pedagogy course at a private higher education institution in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The core of this reflection is based mainly on documents produced by the department responsible for institutional

assessment at the institution, with an emphasis on qualitative aspects recorded by the students at the end of a questionnaire, which was applied in 2005, when some of the disciplines offered were evaluated.

KEY WORDS: Teacher training. Institutional assessment. Pedagogy

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Colocar em destaque a docência universitária sob a perspectiva dos estudantes é o eixo que orienta a construção deste trabalho. Nos últimos tempos, tornou-se uma exigência falar em avaliação, avaliação institucional, avaliação educacional, avaliação das aprendizagens (ABREU JUNIOR, 2009). Igualmente, enfatizar que se tornou consensual a assunção da avaliação institucional como um dos principais vetores para o balizamento político da Educação Superior e seus consequentes efeitos no trabalho docente (MANCEBO; ROCHA, 2002). Procura-se, neste trabalho, refletir sobre alguns aspectos do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, situada no Estado do Rio Grande do Sul. O foco desta reflexão ampara-se, principalmente, nos documentos produzidos pelo setor responsável pela Avaliação Institucional.

Com relação à discussão específica do curso de Pedagogia, as informações utilizadas para esta análise são provenientes do relatório referente ao ano de 2005. Optou-se, neste trabalho, por explorar as “sugestões e os comentários” registrados pelas(os) alunas(os) do curso ao final do instrumento aplicado, justamente procurando localizar outras vozes e perspectivas que não somente aquelas reveladas através dos números quantitativos capturados pelos questionários. Neste sentido, coloca-se em evidência a discussão revelada pelos estudantes do referido curso sobre a prática docente universitária.

Considerando que a centralidade da temática neste trabalho localiza-se no campo dos estudos sobre Formação de Professores, apresentam-se alguns aspectos com o objetivo de situar e inclusive amparar algumas das reflexões produzidas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Localizam-se dois grandes campos reflexivos sobre o debate instaurado, contemplando os processos de formação de professores: o primeiro deles, denominado Formação Continuada (Pós-graduação e Cursos de Extensão) e o segundo, Formação Inicial (Licenciaturas).

Com relação à Formação Continuada, o estudo realizado por Brzezinsky e Garrido (2001), ao analisar um conjunto de pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), constata algumas tendências, apontando para o distanciamento da ideia de que a formação continuada limita-se à realização de cursos ou encontros como forma de “garantir” o aperfeiçoamento dos educadores em serviço. Uma dessas tendências, identificada por Professor Reflexivo, alia a busca pelo aperfeiçoamento do profissional da educação à análise crítica do fazer pedagógico. Tal tendência toma como uma das referências o exercício da capacidade reflexiva do educador sobre seu próprio fazer educativo. Dessa forma, propõe-se que o aperfeiçoamento do profissional da educação seja concebido como um ato permanente. Os trabalhos analisados pelas duas pesquisadoras apontam, entre outras, duas ênfases. A primeira aposta na parceria entre universidade e os sistemas de Educação Básica como elemento qualificador da ação docente no cotidiano da sala de aula; a segunda procura garantir aos professores o lugar de agentes participativos dos processos formativos (BRZEZINSKY; GARRIDO, 2001, p. 95).

Entretanto, alertam as pesquisadoras que algumas temáticas são ainda pouco ou quase nada exploradas. Dentre essas alertas está o fato de que a voz dos alunos não é contemplada nas pesquisas, nem mesmo o que pensam, como veem os seus professores e o que esperam da escola; outro aspecto refere-se à necessidade de desencadear processos avaliadores dos cursos de formação de professores, contemplando as condições de trabalho dos profissionais da educação e dinâmicas de valorização da carreira docente.

Dessa forma, nos campos das mais diversas práticas sociais, vem se constatando um movimento, de parte dos seus profissionais, tanto na pesquisa quanto na ação docente, revelando

uma busca da superação da dicotomia entre esses dois campos de inserção social. Pesquisas e práticas, teorias e metodologias vêm se alimentando de forma fértil e recíproca, conforme destacado por Brzezinsky e Garrido (2001).

Já, no que se refere ao segundo grande campo, Formação Inicial, as preocupações ganham novas orientações, considerando, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (2006). Neste trabalho, opta-se por deixar essa reflexão para um momento posterior, considerando a atualidade das medidas implementadas e o fato de não constituírem o foco central neste momento.

SOBRE OS REGISTROS AVALIATIVOS DA PRÁTICA DOCENTE

O curso de Pedagogia nesta IES completou 30 anos em 2006, formando educadores/pedagogos com ênfase nas habilitações Supervisão e Orientação Escolar, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Apresenta-se, a seguir, uma análise sustentada nos registros realizados pelas alunas¹ do curso de Pedagogia, no instrumento aplicado para avaliar as disciplinas do curso no ano de 2005, 2º semestre. Foram avaliadas 117 disciplinas de um total de 125 oferecidas. Desse universo, foram analisados registros, comentários e sugestões relacionados a 49 disciplinas. Para sistematizar, tomaram-se como eixo de referência as impressões registradas pelas alunas em relação ao cotidiano acadêmico da sala de aula. Utiliza-se, aqui, a noção de cotidiano como um “campo residual de vida, situado numa zona obscura do conhecimento onde o indivíduo pratica a sua existência [...]” (CHIZZOTTI, 1992, p. 89), ou, também, como complementa Esteban (2003, p. 127), “É nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização [...]”. Portanto, o cotidiano se traduz como uma dimensão ainda pouco explorada e valorizada pela ciência. Mais recentemente, no campo da educação, educadores e pesquisadores têm procurado aprofundar o estudo do cotidiano. Tais estudos demonstram o potencial desse conceito para a compreensão de aspectos importantes do fenômeno educativo.²

Uma primeira direção dos registros apresenta certa tendência em atribuir ao professor da disciplina a responsabilidade, quase que exclusiva, tanto pelo sucesso quanto pela insatisfação gerada no andamento dos trabalhos no semestre. Alguns fragmentos são apresentados a seguir, ilustrando a visão que responsabiliza o docente pela insatisfação no andamento dos trabalhos:

A disciplina é muito boa, no entanto, faz-se necessário que a professora atualize os conteúdos, uso de dinâmicas diversificadas e aumente o grau de dificuldade de alguns trabalhos. (Aluna A)
 Professora faz distinção entre alunas. Não tem credibilidade das alunas mais jovens. Aulas monótonas, sem muita diversidade, não tem pulso. (Aluna B)
 Acredito que o professor precisaria ser mais claro nas suas propostas, deixando a aula de uma forma mais harmoniosa. Pois, em grande parte das aulas, não conseguimos desenvolver a atividade proposta por falta de clareza do mesmo. (Aluna C)

A centralidade das referências registradas aponta para questões didáticas e metodológicas na condução das atividades acadêmicas. Destacam-se as que evidenciam ações docentes repetitivas, fazendo-se presente esse tipo de registro em diferentes disciplinas do curso, nos mais variados semestres em que se encontram as alunas. Para Marques (1996, p. 75), “No método se articulam as teorias e as práticas”. Esse seria o espaço em que se combinam os discursos, tornando visíveis as concepções e explicitando, nas formas de condução, as possibilidades de construção e reconstrução dos saberes, aliando noções conceituais e teóricas com as tramas cotidianas da experiência.

A metodologia abordada pelo professor é sempre a mesma. Realizamos a leitura dos textos anteriormente e realizamos debates nas aulas, porém com o passar do semestre isso se torna repetitivo e a profundidade da discussão dos temas começa a cair de modo que se passa a falar sobre assuntos que nem sempre têm a ver com o texto. (Aluna D)

Este aspecto, traduzido pela aluna como uma “metodologia que é sempre a mesma”, estimula a reflexão sobre os processos formadores para a docência no Ensino Superior. Pode-se inferir que grande parte dos profissionais que atua no Ensino Superior sustenta sua ação pedagógica nas experiências acumuladas ao longo de suas trajetórias. Não é raro, utilizando-se da vivência no cotidiano, perceber o quanto esse aspecto constitui uma lacuna na formação para a docência. Marques (1996, p. 80)

atribui aos espaços coletivos (colegiados, fóruns universitários, etc.) papel importante para sanar essa lacuna. Destaca o autor que essa formação pode ser feita através da inserção ativa e dinâmica na vida da comunidade universitária, assim como através de políticas de incentivo à participação em eventos acadêmicos, permitindo que se construam intercâmbios dos fazeres educativos, fórmula esta geralmente defendida por profissionais da educação que contribuem em espaços de formação continuada de educadores em serviço. O resgate do papel da Didática se apresenta como a outra face. Cabe à Didática, no dizer de Marques (1996, p. 76), articular as práticas docentes “às teorias que dela defluem...” e imprimir “unidade e coerência às dimensões ético-políticas do projeto pedagógico”.

A criação de uma cultura institucional que favoreça espaços de partilha e socialização da docência universitária apresenta-se como outra possibilidade de enfrentamento para suprir essa lacuna, conforme bem ponderam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 277):

Refletir coletivamente sobre o que se faz é colocar-se na roda, é deixar-se conhecer, é expor-se. Esse movimento, em geral, não constitui hábito para os docentes do ensino superior, acostumados a processos de planejamento, execução e avaliação das atividades (tanto de pesquisa quanto de ensino) de forma individual, individualista e solitária.

Tal perspectiva também é corroborada por Mancebo e Rocha (2002) ao apontarem a necessidade do estabelecimento de uma micropolítica diferenciada de práticas isoladas e individualistas no cotidiano da ação educativa. Nesse sentido, retoma-se a aposta na coletivização, na consolidação de espaços de partilha, promovendo tempos que permitam a construção de práticas cidadãs, contrapondo-se à emergente onda de competitividade em que ganhos individualistas assumem preponderância, possibilitando, de outro modo, que não nos esqueçamos do papel reflexivo e crítico que a universidade deve cumprir.

Outro aspecto refere-se às estratégias avaliativas e de acompanhamento dos processos de aprendizagem, conforme revelam os registros a seguir:

Parece-me que trabalhos em aula, a presença e a participação não foram levados em consideração para a nota de G1, pois constatamos que pessoas que faltaram bastante e, quando vinham, saíam mais cedo, mesmo assim, obtiveram notas bem mais altas que outras que dificilmente faltam. (Aluna F)

Discordo da forma da 1ª avaliação, os trabalhos, embora sendo em grupo, cada aluno deve ser avaliado individualmente, mesmo porque tem que considerar: presença, participação individual; senti-me prejudicada. Acredito que tem que rever esta forma de avaliar. (Aluna G)

Não avaliar o aluno só na parte prática (apresentação em aula). Dar trabalhos e ter apresentação em aula. (Aluna H)

Segundo a percepção das alunas, a avaliação realizada não corresponde às individualidades de cada uma. Foi possível observar que, para um(a) mesmo(a) professor(a) havia comentários afirmando exatamente o contrário de outros registros feitos. Tal aspecto revela a complexidade, extremamente atual, do debate sobre a avaliação da aprendizagem. Por outro lado, alguns alunos(as) reforçam a ideia da necessidade da presença de conteúdos explícitos nas aulas, revelando, aparentemente, que as discussões, a partir de leituras de textos, não correspondem ao que compreendem por conteúdo trabalhado durante uma aula no Ensino Superior. Assim manifestou-se uma aluna: “A professora deveria passar mais matéria teórica, fazendo com que todos os alunos se interessassem mais pelas aulas, falar menos em aula, ser mais calma e compreensiva e não esquecer que somos alunos de ensino superior e não de ensino médio”. E continua: “Ser mais clara e objetiva no que diz respeito a trabalhos propostos em aula e no que diz respeito à avaliação, ver se não é o método que ela usa é que está errado, a turma toda reclama sobre as atitudes da professora em sala de aula” (Aluna I).

Franco (2002), ao analisar o lugar da Pedagogia e dos processos que formam educadores, enfatiza a necessidade da prática educativa no Ensino Superior ser pautada por uma postura investigativa dos fenômenos da educação experimentados no cotidiano. Entretanto, destaca a autora a importância do conhecimento dos pressupostos epistemológicos que sustentam a ação docente, ou seja, a matriz conceitual pedagógica deve ser o objeto de preocupação para os estudos da práxis educativa, e não o inverso, no caso, a ação docente. Enfatiza a autora que “[...] tais práxis passarão a ser construídas, vivenciadas, compreendidas em relação a esta matriz conceitual e não o contrário [...]” (FRANCO, 2002, p. 123). Nesse sentido, através das expressões “mais matéria teórica” e “mais conteúdo”, as alunas estariam solicitando suporte epistemológico para a compreensão do futuro fazer pedagógico e de sua atuação como profissional da educação?

Uma experiência de formação de professores no Ensino Superior, relatada por Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), permite vislumbrar o quanto é possível avançar na problematização e na revisão das práticas. Através da elaboração do Memorial de Formação, os docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) acabaram por revisitar sua ação por meio da escrita. Uma dinâmica que, segundo os autores, desencadeou um “processo, essencialmente reflexivo” (p. 276), permitindo, através das sínteses produzidas, adaptações ao trabalho docente no cotidiano educativo da sala de aula.

Por outro lado, diferentes estudos têm revelado a ausência, nas pesquisas de formação de professores, das vozes das estudantes dos cursos de licenciatura, com especial ênfase para o curso de Pedagogia, dos modos como pensam e veem a sua formação, conforme já destacado anteriormente por Brzezinsky e Garrido (2001).

No que se refere à atuação satisfatória, observa-se que, diferentemente dos argumentos apresentados para explicar a insatisfação com a atuação docente, atribuindo sua causa em grande parte à metodologia, aos recursos utilizados e às formas de condução do trabalho acadêmico, soma-se a presença significativa da alusão ao conteúdo. Da mesma forma, os conhecimentos/aprendizagens adquiridos/construídos durante o semestre são destacados pelas alunas como aspectos preponderantes na definição do que seria uma das características para ser um bom professor no Ensino Superior: “Considero essa disciplina uma das mais importantes na formação docente. Vejo a forma como a professora conduz as aulas é excelente, pois acrescenta muito ao meu conhecimento” (Aluna J). Mizukami (2000), refletindo sobre as dinâmicas que perfazem o pensamento do professor, evidencia que diferentes pesquisas apontam para características que identificam a forma de construção do conhecimento do profissional da educação. Em geral, considera a autora, é um pensamento prático e contextualizado, sustentado, em grande medida, nas próprias experiências efetivadas.

Penso ser importante o que trabalhamos, visto que o desenvolvimento das múltiplas linguagens se faz necessário, para os saberes dos educandos. A professora conduz brilhantemente. (Aluna K)
Disciplina de suma importância, professora motivada e eficiente realiza seu trabalho com competência. Obtive ótimos conhecimentos até o presente momento. Até o final do curso, tenho certeza obterei um bom nível de conhecimento para aplicar na profissão. (Aluna L)

A postura do professor nas relações pessoais destaca-se como elemento a ser considerado, evidenciando-se, nos registros, essa combinação: professor competente estabelece bom relacionamento pessoal com alunos, logo, aluno motivado e envolvido nas atividades da disciplina, portanto, como resultado, aluno com um bom nível de aquisição e construção do conhecimento. Uma fórmula que dá certo! Será?

A professora é muito sábia, tem grande conhecimento do conteúdo, tem uma linguagem acessível, para um melhor entendimento do conteúdo. E esclarece com muita destreza todas as dúvidas dos alunos. Além de ser uma ótima pessoa e bem profissional. Sabe cobrar quando é preciso e sabe ser acessível quando for o caso. (Aluna M)
Achei maravilhosa a metodologia que o professor utiliza em suas aulas. O professor é fantástico. Em todo o semestre me senti totalmente disposta para fazer as leituras, as fundamentações, enfim, a aprender. (Aluna N)
Gostaria que houvesse maior aprofundamento da teoria e debate sobre o assunto em aula, a partir das leituras dos textos, e manter a organização, conforme a ementa (texto, cronograma). (Aluna O)

Os alertas de Brzezinsky e Garrido (2001), constatando a falta de trabalhos investigativos que contemplem questões tais como o que pensam os professores (no caso, as alunas do curso de Pedagogia) sobre o processo formador de educadores, tornam-se evidentes. Expandindo o debate para um outro campo de discussão, acrescenta-se a necessidade de articular a formação com as experiências em andamento nas unidades educativas e nos mais diferentes espaços pedagógicos, procurando proporcionar a reflexão permanente e articulada entre as teorias educacionais e a prática educativa. A superação desse distanciamento histórico pode contribuir para o resgate do lugar do profissional da educação, não mais limitado meramente ao fazer, mas assumindo, igualmente, a função de produção do discurso pedagógico.

O diálogo é apontado como outro elemento para que as alunas considerem que o professor está atingindo a proposta do curso: formar educadores. “Considero o professor muito bom. Tem domínio do assunto e mantém relação aberta e sincera com os alunos favorecendo diálogo sobre a disciplina” (Aluna P). Continua outra aluna, enfatizando a importância do diálogo:

Gostaria de parabenizar a professora pela sua metodologia usada em sala de aula. Ela proporciona o diálogo em suas aulas respeitando o pensamento e a opinião de seus alunos. Transmite-nos segurança em suas aulas, mostrando pleno domínio do conteúdo da disciplina (Aluna Q).

Uma segunda direção foi possível localizar, permitindo perceber, em alguns registros, um movimento de autocritica, em que o próprio aluno realiza a ponderação entre o papel do docente e a sua atuação, questionando, em determinados momentos, a própria postura em sala de aula e as condições para acompanhar as atividades acadêmicas propostas.

Acredito que falta respeito dos colegas em relação à professora. Poderia haver mais cooperação, a professora é sempre clara, objetiva e preocupada. Quanto à disciplina com certeza contribuiu para o meu crescimento (...). Na realidade, acho que em geral, o tempo poderia ser melhor aproveitado, só assim sairemos melhores, mais capacitados e habilitados. Penso que, mesmo não havendo colaboração por parte dos alunos, este item deve ser observado. (Aluna R)
Quanto à pontualidade, os alunos é que estão deixando a desejar. (Aluna S)

Há que se admitir que esse tipo de manifestação é raro, considerando o conjunto dos instrumentos analisados. Percebe-se a importância do papel do professor, atribuído pelas alunas, para que efetivamente “as aulas” sejam produtivas e significativas para seu processo formador, concentrando-se na capacidade do educador em desempenhar suas atividades de acordo com a pluralidade da turma. Nesse sentido, a combinação do professor de Ensino Superior que carrega, em sua trajetória, experiências com a Educação Fundamental parece permitir uma maior aproximação entre as teorias produzidas no âmbito universitário com as práticas educativas do cotidiano. Mizukami (2000) sugere que estudos de casos possam ser um dos meios para que a percepção do futuro educador seja aperfeiçoada: “O caso tem de ser representativo das possibilidades de atuação em sala de aula, da complexidade do ensino e do que o futuro educador deverá aprender” (p. 153).

Observa-se neste levantamento que as relações constituídas no universo pessoal assumem importância significativa. Tal consideração diz respeito ao fato de que, se o professor é humano, “respeitoso” e criativo, outros aspectos, como o rigor acadêmico, o confronto coerente com ideias trabalhadas a partir de autores de referência para a exploração dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula perdem importância. Ou se é bom professor ou se assume o lugar de “amigos”, “tios”, “pais” e “mães”. Nesse sentido, não se está mais do que reproduzindo as práticas educativas e posturas de tantos outros profissionais questionados tão altivamente nas aulas durante pretensas discussões críticas, que visam contribuir para a formação de futuros educadores habilitados e competentes para ação profissional docente. Como declara, com veemência, Franco (2002, p. 106-107):

Há que se pensar que um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político, não vinculada à formação pedagógica, só pode existir fundamentando uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Segundo avaliação de Laplane e Dobranszky (2002), essas são duas dimensões de Ensino Superior que nasceram sob uma égide que oportuniza práticas de ensino em que a oposição de uma em relação à outra é a marca constitutiva: se a universidade pública apostou na pesquisa e na formação altamente qualificada de profissionais, a universidade particular, “de uma maneira geral, tem atendido a demanda crescente por ensino superior e tem criado escolas cuja estrutura, em muitos casos, se assemelha a uma extensão do ensino médio [...]” (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002, p. 63).

Ainda que não tenha sido objetivo deste trabalho discutir as políticas públicas de avaliação institucional, orientadas pelos princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), julgamos imprescindível aludir a alguns aspectos que diretamente ou indiretamente se conectam com as questões desveladas na reflexão até aqui apresentada.

O primeiro refere-se ao instrumento e aos dados com os quais trabalhamos para subsidiar a análise. Lembramos que os dados foram colhidos em um espaço “livre” do instrumento utilizado para proceder à avaliação institucional. Portanto, são registros que podem ser caracterizados como espontâneos. Talvez um instrumento que potencializasse a busca por informações mais detalhadas e objetivas no campo da atuação docente e suas práticas pedagógicas pudessem oferecer melhores condições de detectar os pontos fortes, assim como as fragilidades do processo educativo. Este se constitui um desafio para as Comissões Próprias de Avaliação Institucional,

ainda que revestido de profunda complexidade. Assim como uma avaliação que estabelece compromissos sociais e políticos com a qualidade que se deseja no ensino, na pesquisa e na extensão (DIAS; HORIGUELA; MARCHELI, 2006).

Outro aspecto diz respeito à apropriação dos documentos produzidos pelo setor de Avaliação Institucional, os quais sirvam como referência para a tomada de decisões no processo de gestão acadêmica. Assim sendo, coloca-se como evidência a necessidade de uma divulgação de maior porte no próprio contexto institucional das informações coletadas, estabelecendo caminhos mediadores para a construção de espaços e tempos reflexivos no cotidiano do Ensino Superior. A reflexão e a autoformação constituem-se elementos fundamentais para a construção de um projeto acadêmico integrado e propositivo, sendo ainda uma alternativa para aperfeiçoar o que se faz no Ensino Superior, revisitando reflexiva e criticamente as ações.

DESDOBRAMENTOS FINAIS

Dentre o conjunto de questões suscitadas durante a exposição das “vozes” dos estudantes, podem-se retomar algumas delas, a título de finalização. A primeira diz respeito ao fato de que, mais do que questionar qualquer processo de formação de professores, é preciso repensar o lugar que ocupa o profissional da educação, repensar desde o patamar epistemológico até o prático, envolvendo e valorizando as próprias experiências de formação, para, então, com elas, revitalizar a atuação na docência.

A intensificação de espaços por parte das IES, voltados à reflexão, à avaliação e à experimentação da prática docente universitária, constitui-se como uma das possibilidades que pode propiciar o amadurecimento da ação pedagógica neste nível de ensino. Da mesma forma, considerando os registros dos(as) alunos(as) do curso, a estratégia em combinar situações do cotidiano escolar, analisados e refletidos à luz de um suporte teórico, pode permitir interações mais eficazes entre a dimensão teórica e a prática.

A dimensão didática destacada pelas(os) estudantes merece ser revitalizada no interior das instituições de ensino superior (IES) não só como disciplina voltada para a prática docente na educação básica, mas igualmente direcionada para as ações desencadeadas na própria docência no Ensino Superior.

Finalmente, a necessidade de construir uma cultura de avaliação institucional que extrapole a perspectiva regulatória rumo a uma perspectiva emancipatória em que as informações levantadas pelos instrumentos possam ser aprofundadas em fóruns de discussões na comunidade acadêmica e segmentos da sociedade, nos quais a instituição apresenta sua maior inserção. Desta forma, permitindo que se reveja e coadune a missão institucional, a realidade local e regional com os desafios de caráter global no campo da formação de educadores.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema(s) de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2010.

BRZEZINSKY, I. & GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, nº 018, São Paulo: ANPED, 2001. p. 82-100.

CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98

DIAS, Carmem Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 435-464, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf>. Acesso em: 24 de janeiro de 2010.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-145

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAPLANE, A. F. & DOBRANSZKY, E. A. Capital cultural: ensaios de análise nas idéias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, col. 20, p. 59-68. Jan/dez. 2002.

MANCIBO, Deise; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. **Interações**. vol. 7, no.13, Jun. 2002, p.55-75. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 de janeiro de 2010.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem, profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. de (Orgs.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLETT, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.

NOTAS

¹ Opta-se por fazer referência ao sexo feminino neste trabalho, considerando-se o fato de que no ano de 2005, segundo dados do Relatório de Avaliação Institucional - Disciplinas Curso de Pedagogia (2006), o percentual de estudantes que responderam ao instrumento era de 98% do sexo feminino.

² Cf. Garcia (2003).